



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Propuesta de un canon de autoras de la Literatura Universal desde una perspectiva de género

Autor/es

MARTA PEÑALVER PERALVO

Director/es

JUAN MANUEL ESCUDERO BAZTAN

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Lengua Castellana y Liter

Departamento

FILOLOGÍAS HISPÁNICA Y CLÁSICAS

Curso académico

2018-19



Propuesta de un canon de autoras de la Literatura Universal desde una perspectiva de género, de MARTA PEÑALVER PERALVO
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

Propuesta de un canon de autoras de la Literatura Universal desde una perspectiva de género

Autora

Marta Peñalver Peralvo

Tutor: Juan Manuel Escudero Baztán

MÁSTER:

Máster en Profesorado, L. Castellana y Lit. (M05A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2018/2019

Resumen

La mujer ha tenido históricamente un papel secundario en la sociedad, marcada por una estructura patriarcal que abarca todos los aspectos. En el ámbito de la literatura, esto se manifiesta mediante una invisibilización de las mujeres escritoras que perdura hasta nuestros días. En este trabajo, dividido en dos partes diferenciadas, se realiza un estudio del papel de la mujer en la historia literaria y, más concretamente, en las programaciones de la materia de Literatura Universal de primero de Bachillerato. Esta labor de investigación sirve como justificación de la segunda parte: la elaboración de un Proyecto Educativo que evidencie la posibilidad de introducir en los centros a autoras desde una perspectiva de género. Así, para frenar las consecuencias sociales de la falta de referentes culturales femeninos y la transmisión de roles de género en el currículo oculto, se realiza la propuesta de creación de un canon de autoras para la clase de Literatura Universal. Mediante tres escritoras de procedencias, épocas y estilos diversos, Margarita Hickey, Charlotte Perkins Gilman y Rosario Castellanos, se ejemplifica esta incorporación. En esta propuesta, se presentan los contenidos académicos sobre las autoras y sus obras, siempre en relación con la cuestión de género. Además, aparece una selección de fragmentos de la obra escogida de cada autora, así como una serie de cuestiones y actividades para su planteamiento y desarrollo en el aula. De esta manera, relacionamos los contenidos curriculares con la educación en valores de igualdad, formando alumnos y alumnas que sean conscientes de la realidad y no continúen perpetuando las desigualdades sociales basadas en el género.

Palabras clave: mujer, Literatura Universal, género, coeducación

Abstract

Women have historically had a secondary role in a society marked by a patriarchal structure that covers all aspects. In the field of literature, this is manifested through the invisibility of female writers that continues to this day. In this work, divided into two different parts, we can find a study of the role of women in literary history and, more specifically, in the programming of the subject of Universal Literature of first year of Bachillerato. This research work serves as a justification for the second part: the elaboration of an Educational Project that evidences the possibility of introducing authors from a gender perspective. Thus, to curb the social consequences of the lack of female cultural references and the transmission of gender roles in the hidden curriculum, in this work I have made a proposal to create a canon of authors for the Universal Literature class. Through three writers from different nations, times and styles, Margarita Hickey, Charlotte Perkins Gilman and Rosario Castellanos, this incorporation is exemplified. In this proposal, the academic contents about the authors and their works are presented, always in relation to the gender question. In addition, a selection of fragments of the chosen work of each author appears, as well as a series of questions and activities for their approach in the classroom. In this way, we relate curricular contents to education in values of equality, forming students who are aware of reality and do not continue perpetuating social inequalities based on gender.

Key words: woman, Universal Literature, gender, coeducation

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 Género.....	5
3.2 Coeducación.....	7
4. LIBROS DE TEXTO.....	11
4.1 El papel de los libros de texto	11
4.2 El currículo oculto.....	13
4.3 Análisis de libros de texto	14
4.4 Modelos femeninos.....	18
5. PROPUESTA EDUCATIVA	23
5.1 Características	23
5.1.1 Competencias.....	24
5.1.2 Interdisciplinariedad	25
5.1.3 Temporalización	26
5.1.4 Actividades	26
5.2 AUTORAS.....	27
5.2.1 Margarita Hickey (1753-1793)	28
5.2.2 Charlotte Perkins Gilman	37
5.2.3 Rosario Castellanos (1925-1974).....	44
6. CONCLUSIONES	53
7. BIBLIOGRAFÍA.....	55

1. INTRODUCCIÓN

Este TFM surge tras la observación de la ausencia casi total de escritoras en el currículo de las materias de literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y, más concretamente, en la asignatura de Literatura Universal de primero de Bachillerato. En este trabajo se propone la incorporación de autoras en los contenidos de esta materia, realizada desde una perspectiva de género.

Para ello, el presente trabajo se puede dividir en dos partes diferenciadas que siguen las dos modalidades propuestas para la elaboración de un TFM. En primer lugar, encontramos una parte dedicada a presentación de un marco teórico y la justificación de este proyecto a raíz de una breve labor investigadora. De esta manera, se presenta el concepto género y su evolución histórica, relacionándolo con la aparición y desarrollo de los Estudios de Género y la teoría feminista, así como se analiza la importancia de la coeducación y su presencia en esta tarea.

Además, se realiza una breve investigación sobre el papel de la mujer en la educación y, más concretamente, en los libros de texto y en los contenidos concretos de algunos libros de Literatura Universal. A partir de esto, se confirma que en los libros de texto y en los contenidos de la materia de Literatura Universal existe una invisibilización tanto del papel de la mujer como de las figuras femeninas relevantes en la historia de la literatura. Esto, además, lleva a reflexionar sobre la importancia y necesidad de unos referentes femeninos en el canon literario de una cultura históricamente androcentrista. Respecto a esto, es interesante el papel que juega este hecho en la socialización del alumnado y en la transmisión de unos roles de género, de manera más o menos consciente, que son clave para el mantenimiento de la estructura social que ha situado históricamente a la mujer como inferior.

Por tanto, parece necesaria la incorporación de diversas figuras femeninas y del estudio de su obra en los contenidos académicos, pero, más allá de esto, considero igualmente necesario realizar esta propuesta desde una perspectiva de género que lleve consigo la reflexión crítica sobre el papel social de la mujer y los motivos que han provocado su invisibilización en la tradición literaria.

2. OBJETIVOS

El Trabajo de fin de Máster que aquí se presenta busca proponer la introducción de un canon de autoras en el currículo de Literatura Universal, por lo que se planteará la importancia de la existencia de modelos femeninos para el estudiantado, tanto a nivel académico como a nivel personal si tenemos en cuenta que los centros educativos son uno de los principales agentes socializadores de los individuos.

Además, las autoras seleccionadas para este TFM no son únicamente mujeres escritoras, sino que se ha tenido en cuenta que existiera en sus obras la perspectiva de género. De este modo, encontramos que estas autoras han sido activistas por los derechos de las mujeres y han plasmado la cuestión de género también en sus obras literarias, siendo algunas de ellas, además, teóricas feministas.

El trabajo está formado por dos partes diferenciadas pero correlacionadas:

En primer lugar, se realiza una breve tarea investigadora que busca estudiar el papel de la mujer en la historia literaria y, más concretamente, en las programaciones de la materia de Literatura Universal. Para ello, se realiza un estudio de algunos libros de texto de diferentes años y editoriales para cuantificar y calificar la presencia femenina, teniendo en cuenta tanto el tratamiento que se hace de la mujer como la cantidad de escritoras que conforman el corpus de autores que se estudian.

En la segunda parte que conforma este TFM se busca realizar una propuesta para la creación de este canon y de una serie de posibles actividades, introduciendo así a autoras mujeres y la cuestión de género en la materia de Literatura Universal de primero de Bachillerato. Uno de los objetivos principales de esta estrategia de intervención es que responda a los principios de coeducación y que transmita al estudiantado valores en materia de igualdad de género. Además, el fomento del análisis crítico de los textos planteados es una herramienta fundamental para cuestionar los estereotipos de género y superar los prejuicios basados en ideas patriarcales que pueden transmitirse, también, a través del currículo oculto.

La propuesta está ideada como primer paso de un posible proyecto mayor que permita introducir a otras mujeres siguiendo la misma lógica, tanto en la materia que nos ocupa como a nivel interdisciplinar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Género

El concepto de género es uno de los pilares sobre los que se conforma este trabajo y es un término que ha sufrido un largo y polémico camino en las últimas décadas. Inicialmente, el concepto de género se introdujo a partir de la lingüística, de la psiquiatría y la medicina a mediados de los años cincuenta del siglo XX y pasó, posteriormente, a las ciencias sociales y a la propia teoría feminista. Esta es una de las razones por las que no hablamos de las autoras seleccionadas para este trabajo como feministas *per se*, dado que algunas vivieron en un contexto histórico en el que los movimientos feministas estaban conformándose y en que no se hablaba de la situación de la mujer en la sociedad o de su emancipación, al menos, no en los términos en los que podemos hablar actualmente. Esto nos demuestra que el estudio de la historia de la literatura y, más concretamente, de la presencia de mujeres en ella, está estrechamente ligado al contexto histórico y a los cambios sociales y culturales. Por ello, los contenidos académicos, desde una perspectiva de género, son necesariamente interdisciplinarios, lo que nos permite comprenderlos en todas sus dimensiones y desde una visión histórica de la lucha por los derechos de las mujeres. Para tomar conciencia de esto, aparecen en este trabajo autoras como protagonistas de la historia de la literatura universal, pero también como protagonistas de transformaciones sociales y culturales, estuvieran o no vinculadas a movimientos por la emancipación de la mujer.

Los Estudios de Género, surgidos en la década de los setenta en Estados Unidos y algunos países de Europa, son el campo interdisciplinario que se centra en el estudio académico de los diversos temas relacionados con el género como categoría e incluye, entre otros, los estudios feministas (relativos a la mujer, al hombre y los estudios LGTB). Los precedentes de los estudios de género los encontramos a mediados de siglo, cuando se publica *El segundo sexo* (1949), donde Simone de Beauvoir establece una diferencia entre sexo y género afirmando que “No se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1949) por lo que las categorías de hombre y mujer son resultado de una construcción social. Así, los Estudios de Género cuestionaron las divisiones biologicistas del

comportamiento de hombres y mujeres y plantearon que para el análisis de estos comportamientos es necesario incluir variables culturales y sociales.

La investigación sobre el género es algo central en las discusiones teóricas del feminismo desde sus orígenes, y ya en las últimas décadas del siglo XX encontramos diversos usos del término género en la literatura feminista (Hawkesworth, 1999, págs. 4-6). El concepto de género ha sido entendido y definido de diferentes maneras por las propias autoras feministas y desde los marcos teóricos de las múltiples corrientes feministas, sobre todo a partir de los años sesenta y setenta con la aparición del feminismo radical, creado en torno a la New York Radical Feminist (1969). Destacan las obras *Política sexual*, de Kate Millet, y *La dialéctica de la sexualidad*, de Shulamith Firestone, ambas militantes de esta corriente radical. En sus obras se platean y acuñan términos hoy en día tan extendidos como *patriarcado*, *género* y *casta sexual*. Esta nueva corriente considera el género como una construcción social de la feminidad que sitúa a las mujeres en una situación de inferioridad. Lo más novedoso de este marco teórico es que considera al patriarcado como un sistema de dominación que jerarquiza las relaciones humanas pero, además, con una perspectiva más amplia y ligada a concepciones socialistas, consideran que también es el pilar sobre el que descansan otras categorías sociales como la clase o la raza.

A pesar de todos los debates y estas diferencias sobre el concepto género, todas las definiciones parecen coincidir en el origen social de la situación de la mujer frente a los argumentos del determinismo biológico.

En este TFM vamos a partir de la noción de género como categoría social que tiene un origen y carácter cultural y que conforma el sistema binarista sobre el cual se construyen los conceptos de hombre y mujer. Dentro de una sociedad patriarcal, en la que históricamente los hombres han dominado todas las esferas, la transmisión de unos roles de género diferenciados es básica para perpetuar ese orden y para otorgar a hombres y mujeres una posición determinada en la sociedad, estando estas últimas relegadas al hombre. Así, muchas autoras asumen que cuando hablamos de la noción de género en la teoría feminista, este aparece vinculado a la división de poder y al patriarcado (Oliva, 2005, págs. 15-16).

Con todo esto, la perspectiva de género como marco teórico puede adoptarse para diversas finalidades como el desarrollo de programas y políticas

públicas o, como es nuestro caso, para una investigación y la posterior propuesta educativa. La perspectiva de género busca estudiar la realidad, por lo que parte de una concepción prácticamente epistemológica que realiza sus análisis teniendo en cuenta los géneros como grupos sociales y las relaciones de poder. La finalidad principal de estos estudios es comprender la problemática de la mujer para, a partir de ello, trabajar para cambiar la situación.

La perspectiva de género no es algo complementario en una investigación (docente y literaria, en este caso) como si se tratara de un simple apartado más. Partiendo de que el género es uno de los pilares de las desigualdades sociales, su papel puede analizarse en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la producción artística y otros ámbitos de la cultura. Por tanto, esta perspectiva nos permite analizar la realidad desde una dimensión más amplia y entender el papel que ha jugado el género, en este caso, en la historia de la literatura y en la presencia de mujeres autoras en la materia de Literatura Universal.

3.2 Coeducación

La coeducación es un método educativo que parte del principio de igualdad. A pesar de lo reciente del término, los precedentes de estas reivindicaciones los podemos encontrar en los inicios de la Modernidad. Si bien es cierto que durante la Ilustración se produjo una defensa y mejora de los sistemas educativos y se enarboló la idea de igualdad, entendiendo que la alfabetización y el aprendizaje no podían ser únicamente privilegio de los ricos, la figura de la mujer quedó en segundo plano. De esta manera, encontramos que el gran filósofo ilustrado Jean Jacques Rousseau publicó en 1769 *Emilio o de la educación*, un libro con unos planteamientos modernos para su momento y que funciona como manual para educar al perfecto ciudadano. Sin embargo, ya desde el título encontramos que está destinado o centrado en un protagonista masculino: Emilio, prototipo de ilustrado perfecto. Aparece al final del libro un breve apartado referido a su compañera Sofía, prototipo de esposa y madre perfecta ya que, como el autor menciona “el destino de la mujer es agradar al hombre y ser subyugada” (Rousseau, 1973, pág. 249). Con esta obra,

comprobamos que el pensador moderno Rousseau excluye a las mujeres del proyecto de la Ilustración al considerar que, por su propia naturaleza, eran personas destinadas a desarrollar un papel sumiso y dependiente, por lo que no era necesario ningún tipo de formación académica.

Posteriormente, aparecen algunos reclamos a favor de una misma educación para todas las personas, independientemente de su clase social o su sexo, entre los que destacamos a Mary Wollstonecraft, madre de la escritora Mary Shelley. Esta autora trata frecuentemente el tema de la educación femenina en numerosos escritos, como sus *Reflexiones sobre la educación de las niñas* (1787). Sin embargo, todas sus ideas se reflejan en su obra cumbre *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) que puede considerarse uno de los textos fundacionales del feminismo y una de las fuentes teóricas de la corriente denominada feminismo de la igualdad. En esta obra, la autora realiza un manifiesto en defensa de los derechos de la mujer y dedica un apartado a la crítica de la obra de Rousseau y, más concretamente, del capítulo dedicado a la educación de Sofía, recogiendo algunos comentarios que reflejan el desprecio que muchos ilustrados mostraron hacia la mujer:

“La educación de Sofía se articula sobre tres ejes. El primero de ellos es la castidad y la modestia; el segundo, la domesticidad; y el tercero, la sujeción a la opinión. Una mujer casta y modesta, pronta a tener en cuenta las opiniones de los demás y dedicada por completo a su familia y a su casa es el prototipo ideal de la mujer natural” (Cit. en Cobo, 1995, pág. 240)

“De manera que la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos y hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se las debe enseñar.” (Rousseau, 1973, pág. 254)

Wollstonecraft no solo defiende la educación mixta y la necesidad de un mismo currículo para hombres y mujeres, sino que lo justifica aludiendo a que

las costumbres de hombres y mujeres que Rousseau categoriza como innatas son, realmente, algo aprendido culturalmente (Cobo, 2013), siendo esta una reflexión totalmente novedosa. Además, la autora exige una pedagogía cuyo objetivo sea favorecer la igualdad entre niños y niñas y, por consiguiente, entre mujeres y hombres. Por tanto, podemos diferenciar aquí una reivindicación que va más allá de la educación mixta y que se asemeja a la idea de coeducación, dado que busca acabar con la inculcación de los roles de género.

En España, las primeras ideas relacionadas con la coeducación aparecen ya con la escritora Emilia Pardo Bazán, quien defendía la idea de un currículo común para chicos y chicas. Posteriormente, estas reivindicaciones vuelven a aparecer tras la dictadura franquista. Como hemos visto, este concepto estuvo ligado al de educación mixta, que hace referencia a la educación de alumnos y alumnas de forma conjunta, en una misma aula y con unas mismas condiciones de enseñanza y evaluación. Actualmente, la mujer tiene acceso a todos los niveles de enseñanza y la mayoría de los centros educativos tienen alumnos de ambos sexos, por lo que la educación mixta es una realidad. Sin embargo, tras este paso hacia la igualdad con la creación de espacios compartidos, pueden seguir reforzándose y transmitiéndose las diferencias genéricas y los roles que se les asignan (Cobo, 2008).

Al hablar de coeducación, debemos tener en cuenta lo que señala Silva-Peña, doctor en Ciencias de la Educación, y entender la coeducación como "la acción educativa tendiente a generar espacios educativos donde existe igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres, los que son compartidos en base al respeto, la tolerancia y alejado de todo sexismo" (Silva-Peña, 2010). Este mismo autor habla también de la necesidad de incorporar metodologías no sexistas, así como abrir un debate en el entorno docente. Esto último resulta fundamental, ya que son los profesores y profesoras quienes deciden involucrarse e intentar llevar al aula cuestiones de transformación social. Sin embargo, para llevar a cabo las estrategias educativas, es necesario que no todo quede en la voluntad y el trabajo personal de algunos y algunas docentes a nivel individual, sino que es de gran importancia que la coeducación se encuentre en la planificación de los centros educativos (Proyecto Educativo de Centro) y que participe toda la comunidad educativa. La práctica de los últimos años muestra que la coeducación es bien acogida en los niveles de educación infantil, donde

se da una gran receptividad y participación del alumnado, que parece encontrarse en la edad adecuada para asimilar roles y conductas igualitarias, como manifiesta M^a Amparo Rosa Torres en su artículo *Estrategias educativas para evitar la discriminación de género*.

Por todo esto, es necesario que la coeducación se de en todos los niveles educativos y desde edades tempranas para favorecer la formación de individuos que interioricen ideas de igualdad frente a las jerarquías y los roles de género. Para ello, los estudios y las experiencias se encargan de dar pautas para lograr una verdadera coeducación. En España, podemos destacar las aportaciones de entidades públicas como el Instituto de la Mujer o el Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, que además de impulsar campañas de concienciación, crean materiales como la *Guía de coeducación, una Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* (2008).

Por otro lado, también destacan las propuestas de autoras como Marina Subirats, quien en su artículo *Conquistar la Igualdad, la Coeducación de hoy*, recoge algunas de las medidas de coeducación que se están llevando a cabo en las aulas de diferentes puntos geográficos. Entre ellas, encontramos algunas que responden al contenido y los objetivos de este trabajo, como la creación y difusión de nuevos materiales, la revisión de libros de texto y manuales y la integración de nuevos elementos, desde una perspectiva de género, en el currículo.

4. LIBROS DE TEXTO

4.1 El papel de los libros de texto

El libro de texto es uno de los recursos didácticos más utilizado en las escuelas. Encontramos, además, definiciones muy diversas de los libros de texto. Si bien es innegable que es un recurso utilizado en las aulas por profesores y alumnos y que funciona como herramienta de aprendizaje, los libros de texto y su papel y funcionalidad han ido sufriendo cambios. Una de las definiciones que más destaca es la de Torres Santomé (1994), quien indica que este tipo de libros son textos diseñados para su uso solamente en aulas y centros educativos, y que "contienen la información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura" (Torres Santomé, 1991, pág. 155). Observamos aquí que el autor introduce la variable de la evaluación prácticamente a modo de crítica, dado que los libros cumplen los requisitos para aprobar una asignatura independientemente de que se lleve a cabo un verdadero proceso de aprendizaje eficaz en el alumnado. Esto se debe, entre otros factores, a la necesidad de cumplir un currículo muy extenso y unos requisitos fijados por las leyes educativas del Estado.

Las leyes educativas no hablan únicamente de las programaciones de los diferentes niveles educativos sino que también se encargan, hasta cierto punto, de los libros de texto. Unos años atrás, en España, la ley educativa se encargaba de prescribir los libros que se deben usar en el aula (Ley Nº 14, 1970), con la autorización expresa de las editoriales. Actualmente, existe una mayor autonomía del profesorado, quienes pueden confeccionar el currículo, siempre siguiendo unas pautas que vienen determinadas por las administraciones educativas (donde entran en juego las Comunidades Autónomas, de las que depende la elección de unos libros de texto u otros). Además, se realizan revisiones a posteriori de los materiales producidos por las editoriales, para que no recaiga sobre ellas toda la elección de los contenidos y las perspectivas dadas.

Como vemos, las leyes anteriores no solo limitaban completamente el papel del docente, sino que llevaba a la monopolización del mercado educativo por parte de una única empresa editorial. A pesar de estas reformas educativas de los últimos años, podemos considerar que, en la práctica, no es el profesor el

que diseña el currículo (Cintas Serrano, 2000), sino que siguen siendo las editoriales quienes diseñan los libros que servirán de guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, no se da la monopolización de las aulas por una sola marca editorial, sino que nos encontramos ante una gran multiplicidad de libros de texto debido a la disparidad de los sistemas educativos de las Comunidades Autónomas. Según el catálogo de la Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto (ANELE) para el curso 2018/2019 se han utilizado 32.764 títulos, desde Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional, además de los libros digitales, los libros de profesor, los cuadernos de trabajo y los materiales complementarios.

Todo este entramado económico resulta relevante en un sistema de educación pública, ya que la metodología de enseñanza seguida en el aula se ve supeditada a la actividad comercial de un sector editorial que supone anualmente un 0,5% del PIB europeo y un 0'7% en el caso de España (Varela, 2008, pág. 78).

En resumen, podemos afirmar que el libro de texto es uno de los recursos didácticos más utilizados, sobre todo en España, donde es utilizado por un 99% de los alumnos y alumnas (Ministerio de Educación, 2009). Los libros de texto no sólo condicionan los contenidos impartidos en las materias, sino que pueden llegar a “condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículo específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Aran, 1996, pág. 35).

Por todo esto, resulta de gran importancia el desarrollo de investigaciones que tengan al libro de texto como objeto de estudio. Existen autores como Tiana que tratan la polifuncionalidad del texto escolar y consideran que las investigaciones sobre los libros de texto pueden ser afrontadas desde diferentes perspectivas debido a que no son algo universal ni simple, sino que “son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (Cit. en Torres, 2003). En el caso de este TFM, la aproximación hecha a los libros de texto de la materia de Literatura Universal se realiza siguiendo una perspectiva de género para

poner en valor la relación entre los contenidos académicos y los aspectos de la cultura y la sociedad.

4.2 El currículo oculto

Tanto la escuela como las relaciones sociales que se dan en ella son uno de los elementos claves en la socialización de los individuos. En los últimos años, el sistema educativo ha tratado de desarrollar mecanismos para posicionarse como un espacio neutro desde un punto de vista ideológico y político. Sin embargo, podemos considerar que los conocimientos no son neutros ya que surgen de la propia sociedad y son enseñados por personas que viven en este contexto social por lo que se reproducen y perpetúan las desigualdades que existen en la sociedad, con mayor o menos intencionalidad, ya que son valores de los que estamos rodeados y rodeadas. Por tanto, podemos afirmar que en las aulas se enseñan y aprenden diversos elementos que no forman parte del currículo específico, sino del currículo oculto que puede definirse como "...todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza - aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas" (Torres Santomé, 1991, pág. 198).

En el caso que nos ocupa, nos interesan, por un lado, las programaciones y los libros de texto y, por otro lado, el papel de la mujer en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela, como hemos mencionado, es uno de los principales agentes socializadores, por lo que en ella se perpetúan los roles sociales y, en consecuencia, las desigualdades sociales. A esto contribuyen los agentes particulares como las prácticas pedagógicas en general y los recursos didácticos en particular:

"...se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación dentro de un currículum se relacionan con el poder económico, político y cultural, porque se ignora el análisis de cómo el poder, distribuido en una sociedad, funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a

mantener las prioridades económicas y políticas de ciertos grupos” (Torres Santomé, 1991, pág. 55).

Entendiendo que la socialización de los alumnos dada en la práctica educativa tiene “la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes” (Torres, 2009), una parte fundamental de este hecho es la perpetuación de los roles de género. Por tanto, cobran una gran importancia la búsqueda de la coeducación y la aplicación de una perspectiva feminista que busquen crear relaciones horizontales entre los alumnos y las alumnas.

Resulta fundamental analizar el currículo oculto y trabajar sobre ello, dado que su finalidad resulta más efectiva cuando los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje no son conscientes de su existencia o de su influencia e interiorizan la información dada sin someterla a ningún tipo de proceso crítico.

La existencia de un currículo oculto lleva al debate de si es posible actuar en consecuencia, buscando transmitir unos valores que mejoren las condiciones existentes. Considero que es posible intervenir de una manera contrahegemónica tanto en los procesos educativos como en ciertos aspectos del currículo, como es el objetivo de este TFM de introducir en él a distintas mujeres escritoras desde una perspectiva de género. Por tanto, para construir procesos de enseñanza-aprendizaje que superen los mensajes ideológicos implícitos que perpetúan desigualdades sociales, es necesario tener en cuenta las diferentes variables que atraviesan a los individuos de una sociedad, como el género, la raza o la clase social.

4.3 Análisis de libros de texto

Para realizar este trabajo he realizado una lectura de varios libros de texto de Literatura Universal, centrándome en dos de ellos por su diferencia cronológica y por ser los utilizados en el Centro Educativo donde desarrollé el Practicum de este Máster.

El corpus consultado ha estado compuesto por los siguientes libros de texto:

Tabla 1. Corpus de libros consultados

Título	Editorial	Año	Autores
Literatura española y universal	Octaedro	1998	José Calero Heras
Literatura española y universal	McGrawHill	1998	Victoria Fernández Ángela Morales Atiliano Sevillano
Literatura universal	Casals	2015	Beatriz Arévalo Óscar Ayala Roberto Bravo de la Varga Martí Duran Antonio López Carmen Martí Daza Andrés Rico
Literatura universal	McGrawHill	2015	Rebeca Sanmartín Óscar Urra Ríos

Los libros sobre los que expondré los resultados concretos son el de la editorial Octaedro, publicado en 1998, y el de la editorial Casals, publicado en el año 2015. He realizado un análisis de las autoras mujeres que aparecen en ambos libros, diferenciando las que se encuentran en el índice o subíndice junto con otros autores representativos (por lo que se realiza un estudio de su figura y obra), y las que aparecen únicamente nombradas en algunos de los apartados o apartados adicionales de los temas. De esta manera, encontramos que en el libro de la editorial Octaedro aparecen en el índice cinco mujeres escritoras de los 158 autores que lo componen: Safo de Lesbos, Madame La Fayette, Emily Dickinson, Virginia Woolf y Jane Austen. Por otro lado, el libro de la editorial Casals recoge en su índice a tres escritoras de un total de 55 autores: Safo de Lesbos, Mary Shelley y las hermanas Brontë. Podemos observar que el número de autoras presentes en el primer libro es mayor, aunque esto no es algo de gran

relevancia si tenemos en cuenta el número total del corpus de autores de ambos libros de texto.

Además, en el primer caso, tan solo aparecen estas cinco autoras en todo el libro, mientras que en el de la editorial Casals, más reciente, encontramos que se menciona a numerosos autores en los diferentes apartados y aparecen 12 autoras de un total de 121 escritores, por lo que cuenta con mayor presencia femenina: Sylvia Plath y Anne Sexton en el confesionalismo de la poesía norteamericana y numerosas autoras de novela del siglo XX como Agatha Christie, Virginia Woolf, Emilia Pardo Bazán, Marguerite Duras, Patricia Highsmith y Marguerite Yourcenar.

Podemos concluir que en todos los libros de texto revisados aparecen, al menos, 3 autoras como objeto de estudio, con una mayor o menor extensión de cada una, y que estas figuras suelen ser: Safo de Lesbos, Mary Shelley, Virginia Woolf y/o Jane Austen.

Otro aspecto a destacar es el tratamiento que se hace sobre el estudio de las figuras femeninas. En la mayoría de los casos presentes en todos los libros realizados, la extensión de los apartados sobre las autoras es notablemente menor que la de sus contemporáneos varones. Esto resulta más evidente en los libros de texto de más antigüedad, como es el caso del libro de *Literatura española y universal* de la editorial Octoedro en el que el apartado dedicado a Madame La Fayette tiene una extensión de seis líneas, mientras que los de sus contemporáneos ocupan varios párrafos.

Por otro lado, en muchas ocasiones aparecen las figuras femeninas en cuadros adicionales al margen de la página. De esta manera, se sitúa a los autores dentro de los contenidos básicos mientras que se relega a las autoras a un papel secundario, tratándolas como algo excepcional en lugar de como parte constituyente de la historia de la literatura.

La programación de la materia de Literatura Universal abarca un periodo de tiempo extremadamente extenso, ya que comienza, normalmente, con las literaturas orientales y clásicas y llega hasta nuestros días. Por un lado, es comprensible la ausencia de mujeres, sobre todo en las primeras unidades de los libros de texto, dado que se tiene menos constancia de mujeres escritoras durante gran parte de la historia de la literatura. Este hecho tiene una explicación aplicando una perspectiva de género ya que, teniendo en cuenta la estructura

patriarcal que ha marcado nuestra historia, las mujeres no tenían un papel en el espacio público y, por tanto, mucho menos en el ámbito literario. Por otro lado, obviamos que la escritura también ha sido una tarea practicada por las mujeres, si bien esto se quedaba en el ámbito personal y privado y, en algunas ocasiones, incluso era motivo de vergüenza o miedo. Por tanto, no debemos olvidar la famosa cita otorgada a Virginia Woolf: “durante la mayor parte de la historia, *Anónimo* era una mujer” (Woolf, 1929).

Con todo esto, se confirma la hipótesis que guía este trabajo: la selección de los contenidos de los textos escolares invisibilizan a las mujeres escritoras. Los textos escolares, por tanto, actúan como un filtro de selección oficial de la cultura y este hecho forma parte en sí mismo del currículo oculto, ya que transmite al estudiantado la idea de que las mujeres no han participado de la historia de la literatura y crea un corpus de conocimientos colectivo en el que apenas existe la presencia femenina.

Por otro lado, me ha interesado el tratamiento de la mujer en los libros de texto, ya sea como autoras o como personajes literarios y tópicos. Respecto a esto último, encontramos que la mayoría de las veces que se habla de la mujer en los libros de texto es haciendo referencia a personajes o intereses de autores masculinos. Encontramos que en todos los libros se habla de tópicos relacionados con la mujer: la *dona angelicatta*, modelo de belleza y perfección espiritual; la Laura de Petrarca; la *femme fatale*; las prostitutas de Baudelaire y su visión violenta de la sexualidad; la Lolita de Nabokov, etc. Con todo esto, comprobamos que la presencia femenina en la historia de la literatura ha sido principalmente como personaje modelado por escritores varones y, en la mayoría de los casos, producidos para el consumo masculino. Además, los tópicos y prototipos femeninos han jugado un papel fundamental en la construcción colectiva de prejuicios y estereotipos de género. Sin embargo, encuentro que, con la aplicación de una perspectiva de género, puede resultar interesante el comentario y debate colectivo de estos temas en el aula, haciendo así que el alumnado reflexione sobre la visión de la mujer a lo largo de la historia.

En relación al tratamiento que se hace de las autoras en el estudio de sus vidas y obras, cabe destacar que en los libros más recientes podemos encontrar presencia de la perspectiva de género en la propia explicación de los contenidos.

Esto nos muestra que, desde los últimos años, existe cierta preocupación por la introducción de la problemática de género en los contenidos curriculares. En este sentido, encontramos que el libro de la editorial McGrawHill, publicado en el año 2015, cuenta en varios de los temas con apartados que estudian el papel de la mujer en la literatura o en la sociedad del momento. Sin embargo, destaco el libro de la editorial Casals, también del año 2015, por introducir la perspectiva feminista en la propia redacción de los contenidos curriculares. Sobre las hermanas Brontë, por ejemplo, encontramos un texto explicativo muy breve, al igual que del resto de autores realistas ingleses, en el que habla de datos biográficos de las tres hermanas e incluye las dos obras más representativas, incluyendo las aportaciones de los Estudios de Género:

“Respecto a Charlotte, publicó *Jane Eyre* (...). La obra se considera parcialmente autobiográfica. *Jane Eyre* es, de alguna forma, una antiheroína: no es bella ni rica, pero posee una inteligencia con la que podrá sobrevivir en una sociedad que es presentada como conformista y despiadada. En este sentido, la obra también se puede alinear entre las primeras novelas feministas.” (Arévalo, y otros, 2015).

4.4 Modelos femeninos

La identidad de género se configura a lo largo del proceso de socialización de los individuos, por lo que vemos que la escuela juega un papel fundamental en este proceso al ser uno de los principales agentes socializadores junto con la familia, aunque también intervienen otros agentes como el Estado o los medios de comunicación. Todos ellos participan de la configuración de la identidad de género ya que esta está directamente relacionada con las diferentes ideas, estereotipos y representaciones que se transmiten a través de diversos medios durante toda nuestra vida. De esta manera, se reproducen una jerarquización y unas formas de relacionarse basadas en las diferencias y los comportamientos atribuidos socialmente a hombres y mujeres, que responden a un sistema de género binarista que se traduce en desigualdades.

El papel del docente y del sistema educativo en esta cuestión de género es fundamental. La función de la educación es la formación de nuevos seres

humanos y la transmisión de conocimientos, por lo que es responsable de reproducir las relaciones sociales. De esta manera, la escuela plasma en un sistema de género los comportamientos y jerarquías dentro del orden capitalista y patriarcal, perpetuando la transmisión de los roles femenino y masculino (Contreras, 2001).

Por tanto, para aplicar una perspectiva de género a la práctica y al discurso pedagógico es necesario considerar no sólo cómo se incluye a las mujeres o las cuestiones de género en el currículo, tanto en el oficial como en el oculto, sino que también es importante analizar cómo se construyen en la escuela las identidades femeninas y masculinas. A partir del análisis del sistema sexo-género podemos poner de manifiesto las relaciones desiguales y jerárquicas que se dan en esta dualidad masculino-femenino. Por tanto, los roles que se atribuyen hombres y mujeres, social y culturalmente, son algo aprendido y no innato o natural, por lo que son cuestionables e incluso modificables.

En primer lugar, como hemos observado hasta ahora, existe una notable ausencia de mujeres en el corpus de contenidos académicos y, más concretamente, una ausencia de mujeres escritoras en la materia de Literatura Universal. A pesar de la pretensión de neutralidad de los textos escolares, la propia ausencia de autoras ya manifiesta algo. De hecho, algunos autores como Eagleton consideran que “en los vacíos, en los silencios y en las ausencias es donde se ponen de manifiesto, de manera más notoria, las ideologías de un texto” (Cit. en Torres, 1998).

Actualmente, observamos que puede existir un mayor número de mujeres en los libros y se han reducido las imágenes y textos que reproducen una visión discriminatoria de la mujer. A pesar de esto, los datos nos muestran cómo las mujeres se encuentran en un papel secundario en los libros de texto y, por tanto, en la historia cultural. Esta idea la confirma la investigadora y profesora de Lengua y Literatura Ana López Navajas en su estudio *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO*, una genealogía de conocimiento ocultada (2012). Las cifras muestran que sólo el 7,6% de referentes en los libros de texto son mujeres, como se muestra desglosado en la siguiente tabla:

Tabla 2. Presencia y evoluciones: aparición por cursos

PERSONAJES Y APARICIONES		Totales			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Totales	p.	4709	690	12,8	995	156	13,6	1397	211	13,1	1329	156	10,5	2669	305	10,3
	a.	15.528	1.261	7,5	2.055	217	9,6	3.241	336	9,4	2.819	192	6,4	7.413	516	6,5

Fuente: (López-Navajas, 2014)

La misma autora comenta sobre este hecho que se trata de “una estafa cultural, nos han robado referentes fundamentales” (Martín García & Calvo Monedero, 2017). Con esto, busca poner de manifiesto que se ha silenciado a las figuras femeninas a lo largo de la historia, incluso a mujeres escritoras que en su día gozaron de cierta fama y renombre como fue Rosa María Gálvez. Por tanto, parece innegable que sigue reproduciéndose una visión androcéntrica del conocimiento que aleja a las mujeres del foco principal. Por todo esto, entiendo que es necesario intervenir en los conocimientos culturales y sociales que se transmiten al alumnado y que, para ello, es necesario tanto hacer presentes a las mujeres en pie de igualdad con los hombres, como explicar y hacer evidentes las relaciones de poder y las formas de exclusión que estas sufren.

Respecto a la necesidad de visibilizar a las mujeres, hablamos de la importancia de revisar el currículo para incorporar en él a mujeres escritoras, en este caso. El currículo es un elemento de gran importancia porque funciona como elemento teórico y, en la mayoría de las ocasiones, como recurso material, y casi único, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el currículo se encuentra en un proceso de construcción permanente, lo que nos facilita su revisión crítica desde una perspectiva de género y nos permite hacer aportaciones como la que busca realizar este TFM.

La incorporación de mujeres en el currículo de Literatura Universal es una herramienta para reconstituir el corpus literario femenino y ponerlo al mismo nivel que el de sus compañeros hombres. Además, es necesario entender y mostrar cómo la ausencia de escritoras no se debe necesariamente a una escasez de obras sino que, en numerosas ocasiones, se ha tratado de un acto de exclusión.

Finalmente, una de las consecuencias más preocupantes que encuentro de la escasa presencia femenina en el corpus académico es la repercusión que

tiene esto para niñas y jóvenes. El hecho de que las mujeres no tengan un hueco en la tradición cultural hace que los y las estudiantes carezcan de algún tipo de referente femenino. Sin embargo, encuentro que este hecho repercute más notablemente en las alumnas ya que les impide identificarse o reconocerse en ninguna figura ni en la propia tradición.

En conclusión, la escasa relevancia de las mujeres en el discurso educativo no sólo transmite al alumnado unas ideas discriminatorias que fijan al hombre en el foco de la tradición cultural, sino que afecta a toda la población y a su construcción de una tradición cultural sesgada, que minimiza o descarta el papel y los logros de las mujeres. Por otro lado, al ser la etapa escolar un momento clave en la socialización de los seres humanos, esta ausencia de mujeres afecta a las niñas y jóvenes, que crecen sin tener modelos en los que sentirse reflejadas, “se las deja huérfanas de referencias históricas, culturales y sociales” (López Navajas, 2012). La educación es un elemento fundamental en la construcción de la identidad y podemos observar cómo desde la enseñanza obligatoria se transmite una visión androcéntrica que, como hemos visto, tiene consecuencias sociales.

5. PROPUESTA EDUCATIVA

5.1 Características

Esta propuesta educativa está destinada al alumnado de 1º de bachillerato de la materia de Literatura Universal. Hace tan sólo unos años que esta asignatura pasó de impartirse en 2º de Bachillerato para darse en el primer curso, hecho que cuenta con numerosos detractores. Esto se debe a que es en el primer curso de Bachillerato, en la materia de Lengua y Literatura castellana, donde se estudia toda la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX y se repasan todos los conceptos y movimientos literarios vistos previamente en los cuatro cursos de la ESO.

La asignatura de Literatura Universal tiene carácter optativo y su programación recorre toda la historia de la literatura, ya que abarca desde las literaturas orientales y clásicas hasta nuestros días. Por tanto, existe la problemática de que se impartan contenidos similares simultáneamente, o a lo largo del mismo curso, en las dos materias relacionadas con ámbito literario. Además, es en 1º de Bachillerato cuando ese repaso de todos los conocimientos anteriores da pie a que el alumnado los asiente e interiorice, lo que resulta beneficioso a la hora de estudiar Literatura Universal ya que cuentan con un bagaje que les ayudaría a comprender todo más fácilmente.

Por otro lado, nos encontramos con alumnos y alumnas que cursan la última etapa educativa de su paso por el instituto y que, además, han elegido esta materia de manera voluntaria, lo que debería favorecer su interés y atención. Con todo esto, entendemos que el alumnado ha adquirido a lo largo de su paso por la Educación secundaria obligatoria una madurez, tanto a nivel cognitivo como social, que no sólo nos permite trabajar conceptos más complejos o realizar análisis y comentarios de texto de manera crítica, sino que también es de gran importancia para interiorizar una educación en valores que puedan aplicar a su vida cotidiana.

Como encontramos desde el primer artículo de la LOE (Ley Orgánica de Educación), se hace hincapié en la necesidad de una igualdad real entre hombres y mujeres: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (BOE, 10 de diciembre de 2013). Más concretamente, respecto al primer curso de Bachillerato, los objetivos

establecidos por la legislación vigente en el Real Decreto 1105/2014 hablan de “fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación” (BOE, 3 de enero de 2015).

Observamos que, como venimos tratando a lo largo de este trabajo, no sólo es necesaria la intervención en el currículo para que haya una incorporación de mujeres, sino que también deben aplicarse las aportaciones de los estudios de género que nos permiten comprender esas *desigualdades existentes* y educar al alumnado en valores para crear unas relaciones sanas y cambiar las dinámicas tradicionales y desiguales.

5.1.1 Competencias

Las competencias clave se encuentran en la Orden *ECD/65/2015*, del 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Tanto en la materia de Lengua y Literatura como en Literatura Universal, podemos considerar que el objetivo fundamental es la competencia de comunicación lingüística. Esta está formada por un entramado de subcompetencias, como la competencia lingüística, la sociolingüística, la literaria, etc.

En primer lugar, la competencia lingüística es intrínseca a todo acto comunicativo, por lo que queda garantizada en esta propuesta. Entre las subcompetencias, también encontramos la literaria, que se desarrollará al llevar a cabo actividades y al trabajar con los fragmentos seleccionados de textos literarios.

La competencia digital también estará presente. Los alumnos y las alumnas deberán ser capaces de utilizar recursos de búsqueda digitales, aunque la mayor presencia de estos será como recurso para facilitar o dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, encontramos la competencia aprender a aprender. Esto hace que sea el alumnado quien forme su propio conocimiento a partir de actividades concretas. De esta manera, los estudiantes interiorizarán los

conceptos a través del trabajo de aula para, después, ser capaces de entenderlos y aplicarlos, también extrapolados a su vida más allá del centro educativo.

Finalmente, destaco las competencias sociales y cívicas que permiten que el alumnado tenga información de diversos temas de interés cultural que le permiten entender o reflexionar sobre el contexto social actual. Esto se desarrolla con los fragmentos seleccionados y el trabajo que se realizará con ellos en el aula, ya que muestran las condiciones sociales e históricas y nos permiten reflexionar sobre cómo perduran en la actualidad o cómo han evolucionado. En nuestro caso, pondremos especial interés en la cuestión de género.

En relación a lo anterior, también encontramos la competencia de conciencia y expresiones culturales, competencia clave en este proyecto ya que el alumnado no sólo debe adquirir conocimiento a través de las obras literarias, sino que se busca que tome conciencia sobre los temas que se plantean en los fragmentos y los debates que puedan surgir durante el desarrollo de las sesiones.

5.1.2 Interdisciplinariedad

La propuesta educativa de este TFM está pensada para la materia de Literatura Universal, por lo que se centra en la educación literaria. Sin embargo, este proyecto está ideado como parte de un posible proyecto mayor que abarque también las demás materias del currículo, dado que el papel de la mujer y su situación histórica es algo que se ha dado y puede estudiarse en todos los ámbitos.

En el caso que nos ocupa, he seleccionado mujeres escritoras pertenecientes a los últimos siglos y de diferentes procedencias. Sin embargo, podríamos realizar una propuesta muy similar aplicando lo mismo a la materia de Lengua y Literatura españolas, seleccionando autoras de la historia de la literatura española y usando recursos similares. En el resto de asignaturas, también podríamos seleccionar e introducir a mujeres que hayan sido invisibilizadas a lo largo de la historia y/o en los contenidos del currículo, demostrando que esta invisibilización se ha dado en todos los ámbitos históricos y culturales. A continuación, propongo una serie de mujeres que podrían

introducirse en las diversas materias de la educación secundaria debido a sus aportaciones o a su importante papel histórico.

En filosofía encontramos, por ejemplo, a Hiparquía (360-280 a. C.), a la andaluza María Zambrano (1904-1991), Hannah Arendt (1906-1975) o la teórica feminista Simone de Beauvoir (1908-1986).

En la literatura española encontramos varias autoras, algunas de ellas silenciadas con el paso de los años: Teresa de Cartagena (1420-1435), Santa Teresa de Jesús (1515-1582), Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695), María Rosa Gálvez (1768-1806), Rosalía de Castro (1837-1885), Emilia Pardo Bazán (1851-1921) o María de la O Lejárraga (1874-1974).

En el ámbito científico encontramos figuras femeninas desde la antigüedad, como Hipatia (355-416 a.C), y otras más actuales como Marie Curie (1867-1934), Rosalind Franklin (1920-1958). JULIS

Finalmente, en Historia se pueden estudiar numerosas mujeres relevantes en todas las épocas: Juana de Arco (1421-1431), Ana Bolena (1501-1536), Mata Hari (1876-1917), Emma Goldman (1869-1940), Clara Campoamor (1888-1972), Federica Montseny (1905-1994), etc.

5.1.3 Temporalización

La propuesta de este trabajo no es la de una unidad didáctica que se realice en un periodo de tiempo concreto. Este Proyecto busca introducir a las diferentes autoras en la historia de la que han sido eliminadas, por lo que cada autora se trabajará en días diferentes a lo largo del curso siguiendo criterios como la época, el movimiento cultural al que pertenece y/o el estilo literario de la autora en cuestión.

5.1.4 Actividades

Este TFM pretende comenzar con la elaboración de un canon de autoras desde la perspectiva de género. Para ello, tras el análisis de la vida y obra de las autoras, se proponen una serie de ideas y preguntas que plantear en el aula o a partir de las cuales elaborar otras actividades más concretas. Además de estas ideas, realizaré en el apartado correspondiente a cada una de las autoras un

ejemplo de actividad más concreta, planeada para llevar a cabo en un aula sin más intervenciones.

5.2 AUTORAS

Este TFM busca comenzar con la elaboración de un canon de autoras de la Literatura Universal. Para realizar la propuesta de este trabajo se han seleccionado a tres autoras pertenecientes a los últimos siglos. El corpus seleccionado ha buscado seguir los siguientes criterios en pos de que haya una mayor variedad:

- Que las autoras pertenezcan a etapas y/o estilos diferentes
- Que se trabajen diferentes categorías literarias.
- Que todas ellas escribieran con perspectiva de género.

Respecto al primer punto, se ha seleccionado a autoras de los tres últimos siglos, abarcando desde la época de la Ilustración hasta la actualidad. Entendemos que el número de autoras en épocas históricas anteriores es más reducido, aunque algunas de ellas podrán aparecer durante el desarrollo de estas propuestas por su relación con las autoras y/o temas tratados.

En segundo lugar, las autoras seleccionadas cultivaron diversos géneros literarios. Si bien la primera de ellas tan sólo publicó poemas, las otras dos escritoras constan con una prolífica obra que abarca desde la novela a la lírica, el teatro e incluso los ensayos. Para buscar la mayor variedad en esta selección, me he centrado en el análisis de una de las obras de cada una de ellas, perteneciendo cada obra a un género diferente. Así, encontramos una selección de poesía, en primer lugar, seguida del análisis de la narrativa de una autora, concretamente de un relato, y, por último, el de una obra de teatro.

Finalmente, se ha decidido no elegir autoras únicamente por su condición de mujer, entendiendo que es imposible recoger toda la literatura escrita por mujeres bajo un mismo paraguas literario. Para esta propuesta, he seleccionado a autoras que reflejaran en sus escritos una preocupación por la cuestión de género y la situación de la mujer. De esta manera, podemos hablar de que existe en su obra cierta perspectiva de género. En este caso, rechazamos el uso del término feminista en todas las autoras, excepto en la más reciente, por pura

coherencia cronológica, si bien los ideales y vidas de estas autoras fueron un claro ejemplo de lucha por la emancipación de la mujer. En este caso, hablamos de perspectiva de género a nivel general para englobar la obra de las tres autoras, si bien es cierto que la mayoría de ellas participaron en movimientos por los derechos de las mujeres. Por tanto, nos centramos en la obra de estas autoras teniendo en cuenta el reflejo y/o análisis que hacen de la realidad patriarcal en sus obras literarias.

5.2.1 *Margarita Hickey (1753-1793)*

Información sobre la autora y selección de fragmentos

Margarita Hickey fue una escritora y traductora española de la Ilustración. Nació en Barcelona en el año 1753 y vivió en Madrid. De su vida conocemos pocos datos, entre ellos que su padre era un capitán dublinense y su madre una cantante de ópera de Milán. Por tanto, encontramos que esta autora poseía una posición social elevada, una de las razones que pueden explicar sus extensos conocimientos y su capacidad de dedicarse a la escritura.

Debemos tener en cuenta que en la España del siglo XVIII existía un alto índice de analfabetismo, que era mayor en las mujeres que en los hombres. Según las investigaciones, tan solo entre el 5 y el 15% de las mujeres sabía leer (Sullivan, 1997). Además, teniendo en cuenta las múltiples circunstancias que atraviesan nuestras vidas, la clase social también constituye un hecho determinante a la hora de acceder a la cultura y al conocimiento. Por tanto, entendemos que la mayoría de mujeres alfabetas pertenecían a las élites y a familias aburguesadas, mientras que en el campo encontramos que apenas el 1-2% de las mujeres, y en muchas ocasiones ninguna de ellas, sabían ni tan siquiera realizar una firma (Viñao, 1988). Ya entonces, otra figura femenina pionera en la defensa de la mujer, la escritora y pedagoga ilustrada Josefa de Amar y Borbón, manifestaba su crítica a la feminización del analfabetismo, incluso en clases sociales más altas: „apenas entre mil señoras de alta esfera haya algunas a quienes hayan enseñado a leer y entender con perfección su lengua patricia, y a quienes han dado las instrucciones que basten para formar juicios de los más fáciles libros

escritos en su propio idioma” (Amar y Borbón, citado en López-Cordón, 2005: 90).

En el caso de la autora que nos ocupa, no queda claro cuándo comenzó a formarse y en qué condiciones se dio su acceso a la cultura, si bien es indudable que poseía un enorme bagaje cultural que mostraba que, al igual que el resto de intelectuales de la época, era una gran lectora.

Como veíamos en el apartado referido al género, si bien la Ilustración fue la época de proclamar la igualdad y promover la educación, estas reivindicaciones no incluían a las mujeres. De esta forma, los objetivos que la sociedad tenía para las mujeres estaban relegados al ámbito doméstico, por lo que no había ninguna necesidad de que la mujer de esta nueva sociedad ilustrada tuviera una extensa educación cultural. De hecho, durante el siglo XVIII las chicas sí que tuvieron su papel en la educación y Carlos III instauró numerosas escuelas gratuitas para niñas. Sin embargo, esta educación no buscaba formar culturalmente individuos y ciudadanas, sino que buscaba fomentar en las mujeres la buena educación “en los rudimentos de fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo; dirigiendo las niñas desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se promocionen para hacer progresos en las virtudes, en el manejo de sus casas y en las labores que las corresponden” (*Ley IX*, citado en López Cordón, 2005, pág 93).

La figura de Margarita Hickey, así como la de sus contemporáneas mujeres conocidas, aunque poco, en nuestros días, siguen siendo un enigma para los propios investigadores de la literatura ilustrada:

“Como carecemos de biografías de las escritoras dieciochescas, tenemos hoy poca idea de cómo llegaron a tener los conocimientos literarios que mostraron poseer las cuatro escritoras importantes de finales de siglo: Josefa Amar y Borbón, Maria Gertrudis Hore, Margarita Hickey, y Rosa Gálvez. La típica instrucción de la niña bien casadera no iba más allá de los principios de religión, leer un poco, aprender un poco de francés para poder estar en sociedad, las gracias sociales como el baile y algo de música, trabajos de aguja, y gobierno doméstico. ¿Hasta qué punto fueron verdaderas excepciones en su

ambiente, estas cuatro mujeres que publicaron sus obras originales en poesía, ensayo y teatro?” (Sullivan, 1997, pág. 311).

Respecto a la vida de Margarita Hickey, lo siguiente que conocemos es que fue casada muy joven con el hidalgo Juan Antonio de Aguirre, un hombre de más de setenta años con quien tuvo un hijo que falleció prematuramente. Tras la muerte de su marido, Margarita quedó viuda antes de 1779 y jamás volvió a casarse. A pesar de todo, la escritora tuvo diversas relaciones y desengaños amorosos que, más allá de ocultarlos, reflejaba en sus versos. Sin embargo, entendiendo la moral de la época, comprendemos el hecho de que muchos de estos versos no fueran firmados por ella sino con alguno de sus seudónimos, como "Antonia Hernánda de Oliva" o "Francisco Lelio Barriga". En otras muchas ocasiones, la autora firmaba con sus iniciales, M.H.

La escritora, gracias a su amistad con Agustín Montiano, director de la Real Academia de la Historia, participó activamente en la vida cultural de la época formando parte de los círculos de tertulia privada. De esta manera, se relacionó con numerosos autores del momento, entre los que destaca la amistad que entabló con el poeta y dramaturgo Vicente García de la Huerta, con quien se ha descubierto hace unos años que intercambió numerosa correspondencia y varios poemas cruzados (Deacon, 1988).

Margarita Hickey solicita en 1779, ya viuda, la licencia para imprimir varias de sus composiciones, aunque no se publican hasta una década más tarde. Así, en 1989 salen a la luz su traducción de *Andrómaca*, de Racine, y el primer tomo de su única obra poética *Poesías varias sagradas, morales y profanas o amorosas, con dos poemas épicos en honor del capitán general don Pedro Cevallos*.

En esta obra, como indica el título, se recogen varias poesías y dos poemas épicos, uno inconcluso y otro en forma de diálogo entre Neptuno y España. Destaca el hecho de que en la portada de esta primera edición no aparezca el nombre de la autora, sino que se anuncia que son “obras todas de una dama de esta corte”. Observamos así que la autora tiene conciencia de su condición de mujer y de que esto juega un papel relevante en la repercusión de su obra. La autora se presenta simplemente como una mujer, mientras que en las portadas de sus contemporáneos y amigos aparecen sus nombres. Con esto,

la autora puede querer reivindicar el papel de la mujer como productora, haciendo hincapié en su condición de mujer escritora, algo excepcional. Sin embargo, también observamos, con el estudio de su vida y obra, la naturaleza irónica de la personalidad de la autora. Así, esta presentación puede ser incluso una crítica a un sistema que sabe la juzgará más por ser mujer que por la calidad o nivel de su obra.

En el *Prólogo* de la obra, la autora muestra su compromiso con la defensa de los derechos de las mujeres y, especialmente, de las mujeres escritoras. En un contexto ilustrado de finales de siglo, donde el debate sobre la mujer sigue presente, Margarita Hickey toma posición desde su condición de mujer ilustrada y defiende su libertad para escribir. Este *Prólogo* explica y justifica la composición más extensa de la obra, el diálogo entre España y Neptuno. Se trata de un poema épico, un laudatorio al militar recientemente fallecido, Don Pedro de Ceballos:

“Al mismo tiempo que hice en mis octavas la debida memoria del Excelentísimo Ceballos aunque no toda, ni tan dignamente como sus grandes méritos lo requerian, dejando el desempeño de esta empresa a las plumas varoniles, que son a las que principalmente corresponde, y no a las mujeriles y débiles como la mía) no me pareció justo ni puesto en razón no hacerla en términos proporcionados.”
«<http://www.cervantesvirtual.com>»

En esta introducción observamos cómo la autora es consciente de su arriesgada elección, ya que no es común que las mujeres escriban sobre hazañas militares, sobre *cosas de hombres*. Podemos entender, entonces, que si bien hay mujeres que escriben, su obra se relaciona más con lo emocional y con la lírica, mientras que la épica es tarea de varones. Esta distinción parte, una vez más, de los roles que se asignan social y culturalmente a ambos géneros, relacionando a la mujer con el sentimentalismo y la pasión y al hombre con la violencia. En este prólogo, la autora hace uso del tópico de la falsa humildad pero, en lugar de centrarse en su mayor o menor calidad artística, pone el foco en su condición de mujer, dejando claro que su poema podría ser mejor si hubiera sido escrito por un hombre. Esto no es sino una provocación para los lectores y para la sociedad en general, como sigue dejando claro en el desarrollo del *Prólogo*:

“Prevengo y con eso ingenuamente, que no he querido sujetar esta mi obrita al juicio y corrección de nadie; y que solamente me he dejado llevar en ella para disponerla del modo que está, de mi gusto, genio o capricho, y de las tales cuales luces que ha podido comunicarme la afición que siempre he tenido a leer buenos libros en prosa y en verso: conozco, trato y comunico algunos sujetos a cuya inteligencia y buen juicio, pudiera y debiera acaso) haberla sujetado; pero unos por haberlos contemplado muy afectos, otros por poco, y a los más por suponerlos llenos de preocupación contra obras de mujeres, en las que nunca quieren éstos hallar mérito alguno, aunque esté en ellas rebosando: he desconfiado de la crítica de todos y he escogido por mi único juez al público el que sin embargo y a pesar de la ceguedad e ignorancia que se le atribuye, hace como el tiempo) tarde o temprano justicia a todos.”
«<http://www.cervantesvirtual.com>»

En esta parte, la autora defiende claramente su papel de creadora y su independencia. Sus logros se deben a ella misma, que ha decidido cultivarse, y su obra es totalmente propia, ya que no está sujeta al juicio ni corrección de nadie. Pero, más allá de esto, Hickey realiza una crítica a la sociedad prejuiciosa que infravalora la obra de las mujeres, ya sea por odios o por afectos. Ante esto, la autora decide publicar su obra de forma independiente, sin deber nada a nadie, y rechazando la hipocresía de una cultura que juzga en base al sexo. Con esto, la autora realiza un análisis general sobre una sociedad patriarcal en la que incluye, sin dudarlo, a sus propios compañeros escritores.

El resto del *Prólogo* consiste en una justificación de los posibles errores presentes en su obra. Si bien esto es un ejercicio de humildad y autocrítica, encuentro que se centra mucho en la justificación de los defectos de sus escritos mientras que esto es algo que no realizan sus contemporáneos, quizá porque no sienten la necesidad de dar explicaciones.

Además del poema épico en el que se centran el *Prólogo* y las *Aprobaciones*, el libro también está compuesto por una serie de poemas menores de temática principalmente amorosa. En estos poemas, la autora también se centra en la condición femenina y en los tópicos que recaen sobre las mujeres.

Existen poemas con un tono más sensible y humano en que la autora, en su búsqueda de la igualdad, da consejos a hombres y mujeres para crear relaciones sanas y cambiar las dinámicas jerarquizadas o tóxicas que rigen muchas de las relaciones amorosas del ámbito cortesano con las que ella tenía contacto. Así encontramos las redondillas de su obra, que constan de una parte *Para damas* y otra *Para galanes*, donde da numerosos consejos en tono amigable:

*Es excesivo el rigor
con que maltratas a tu amante,
siendo su afecto constante;
de tu fineza acreedor.*
«<http://www.cervantesvirtual.com>»

Sin embargo, el resto de poemas destacan por su naturaleza irónica y por su carácter crítico con la actitud de los hombres para con las mujeres. Destaca, en primer lugar, su composición basada en un poema de Góngora:

*Guarda corderos Zagala,
Zagala no guardes fe,
que quien te hizo pastora
no te excusó de mujer
No sé porque aquel discreto
dulce plectro Cordobés
a esta donosa sentencia
no añadiría también,
Guarda corderos Zagala,
Zagala no guardes fe,
que los hombres comúnmente
no lo saben merecer.*
«<http://www.cervantesvirtual.com>»

Encontramos en cursiva el estribillo de Góngora que parafrasea, mientras que Margarita continúa estos versos realizando una crítica desde una perspectiva de género, buscando cambiar el tópico de las mujeres como malvadas e infieles. En el resto de las estrofas del poema se realiza una denuncia de comportamientos habituales que la autora identifica como sexistas. Entre ellos encontramos la crítica a los hombres que seducen y abandonan a las

mujeres, a quienes las engañan y a quienes alardean de haber seducido a alguna.

Encuentro destacables otros poemas como las endechas *Aconsejando a una joven hermosura que no entre en la carrera del amor*. En este poema, la autora aconseja a una joven que no se deje cegar por el amor y sea consciente y crítica con lo que esto supone para ella. Encuentro que esta composición es totalmente atemporal y que puede identificarse como un alegato por la defensa de las mujeres y la sororidad, cuidándose entre ellas de no entrar en relaciones de maltrato y/o perjudiciales para ellas mismas:

*Detente hermosa Tirsi,
¿dónde va tu albedrío?
mira que vas perdida
siguiendo un precipicio.
No prosigas, aguarda,
detén el paso, el brío,
porque es despeñadero
el que juzgas camino.
No te engañe el terreno
porque le ves florido,
que en esas mismas flores
está el mayor peligro.
Vuelve, vuelve la espalda
al reclamo fingido,
no te suceda incauta
lo que al fiel pajarillo;
Que engañado en los ecos
del gorjeo mentido,
pensando que al consorte
se entrega a su enemigo.
Detente hermosa Tirsi,
¿dónde va tu albedrío?
mira que vas perdida
siguiendo un precipicio.*

«<http://www.cervantesvirtual.com>»

Encontramos en la obra de Margarita Hickey numerosos poemas que muestran su carácter y su estilo provocador, criticando y revertiendo los tópicos que recaían sobre las mujeres y desmitificando la figura de muchos prototipos masculinos, a la vez que denuncia los comportamientos sexistas arraigados tanto en los hombres, como en la sociedad en general. Observamos en muchos de los poemas la intención de defender los derechos y la figura de las mujeres, algo totalmente rompedor en su época. Por tanto, entiendo que Margarita Hickey resulta excepcional, en primer lugar, por tratarse de una mujer que escribió y vivió su vida como quiso y sin estar sujeta a ningún varón desde que enviudó muy joven. Sin embargo, lo más llamativo de esta escritora es la perspectiva de género con la que escribe ya en el siglo XVIII.

La única obra que vio publicada la autora fueron estas *Poesías varias sagradas, morales y profanas o amorosas, con dos poemas épicos en honor del capitán general don Pedro Cevallos*, ya que quedaron inéditas sus traducciones de tragedias de Voltaire, Yazira y Alzira. A pesar de su breve obra, la figura de Margarita Hickey gozó de popularidad en su momento, entre otras cosas, por su buena relación con sus compañeros escritores. Sin embargo, Hickey ha sido olvidada a lo largo de los años y, a pesar de su espíritu reivindicativo, apenas ha sido recuperada por los Estudios de Género o reivindicada desde el movimiento feminista. En cuanto a su presencia en institutos, esta autora dieciochesca tampoco aparece en ninguna programación ni libro de texto, al igual que el resto de figuras presentes en esta propuesta.

Propuesta de actividades

Esta autora, por su pertenencia al ámbito literario ilustrado, nos permite relacionarla con la literatura de su época y realizar análisis o comparaciones con los autores de su época que sí están presentes en el currículo y son estudiados por el alumnado.

La lectura de los poemas resulta interesante, entre otras cosas, por el tipo de lenguaje en que están escritos. Esto nos permite que su lectura en voz alta en el aula pueda resultar más motivadora para el alumnado, ya que se trata de un castellano antiguo pero no extremadamente difícil de comprender.

En relación al género, con la introducción de Margarita Hickey, poeta de la Ilustración, mostramos al alumnado una realidad que no se trabaja

normalmente en el aula ni en las clases en que se hace referencia a la Ilustración, ya sean de la materia de Literatura Universal, Lengua Castellana y Literatura o incluso Historia de España. En primer lugar, hacemos que los alumnos y alumnas obtengan conocimiento sobre el contexto social de la época y la situación cultural de las mujeres, muy distinta a la de los hombres. Además, mostramos por primera vez que existieron en esta época figuras femeninas que escribían textos con las características propias del momento, visibilizando a la mujer en una historia de la literatura de la que ha sido borrada sistemáticamente.

Por último, el estudio de esta autora resulta de especial interés por su carácter rompedor y su conciencia por la defensa de la mujer. Esto nos permite introducir al alumnado en la historia de la defensa de los derechos de las mujeres, dado que en la época de la Ilustración aparecen los primeros discursos claros con lo que ahora consideramos conciencia feminista. Además, todo esto puede relacionarse fácilmente con la educación en valores, y nos permite trabajar diferentes conceptos como la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito cultural, la defensa y justificación que debían hacer las mujeres para poder dedicarse a la labor literaria, el papel de los galanes en el proceso de cortejo o la misoginia y las conductas sexistas de la época.

Con los fragmentos seleccionados de los poemas de Margarita Hickey podemos plantear una serie de cuestiones al alumnado que permitan trabajar contenidos curriculares a la vez que una educación en valores que preste especial atención a la cuestión de género:

- ¿Por qué las mujeres tenían mayor índice de analfabetismo que los hombres?
- ¿Cuál es el índice de alfabetización actual? ¿Hay diferencias en base al género?
- ¿Conoces a más escritoras o figuras ilustradas femeninas? Habla brevemente de tres de ellas.
- ¿Sabías que J.K. Rowling, la autora de *Harry Potter*, es una mujer? Busca la historia de otras 2 autoras que tuvieran que ocultar su nombre mediante iniciales o pseudónimos.

Ejemplo de actividad: Aunque no aparezcan en los libros de texto, conocemos la existencia de cuatro escritoras importantes del periodo ilustrado en España: Josefa Amary Borbón, Maria Gertrudis Hore, Margarita Hickey, y Rosa Gálvez.

El alumnado dedicará un par de sesiones a la organización grupal y la búsqueda de información de las autoras mediante herramientas digitales en el aula de informática. Además de recabar información sobre su vida y obras, deberán seleccionar algún fragmento representativo de esta. A continuación, la información será sintetizada y se elaborarán, en una cartulina para cada autora, paneles informativos que podrán colocar en los pasillos del centro educativo para que cualquiera pueda acceder a la información y conocer la existencia de estas autoras.

5.2.2 Charlotte Perkins Gilman

Información sobre la autora y fragmentos seleccionados

Charlotte Anna Perkins nació en Connecticut en 1860 y fue una intelectual norteamericana multidisciplinar, ya que fue novelista, cuentista, socióloga y conferenciante y activista por los derechos femeninos en una época donde sus ideas y logros resultaban excepcionales para una mujer.

La infancia de Perkins estuvo marcada por el abandono de su padre cuando ella tenía 6 años, lo que llevó a su madre a vivir al borde de la pobreza con sus hijos. Durante algunas temporadas, los niños tenían que alojarse con sus tías paternas, entre quienes se encontraban mujeres como Isabella Beecher Hooker y Harriet y Katharine Esther Beecher, conocidas sufragistas y pertenecientes a la familia Beecher, una particular familia muy implicada en la política del siglo XIX. Por tanto, la autora tiene contacto desde sus primeros años de vida con la lucha por la reforma social y los derechos civiles de las mujeres.

Respecto a su relación con el arte y la literatura, fue ella sola quien aprendió a leer durante un periodo de enfermedad de su madre. Tras esto, Perkins se convirtió en una lectora voraz. Su educación formal duró solo hasta los 15 años, aunque ella siempre siguió educándose de manera autónoma e independiente.

Tras estudiar dos años en la escuela de diseño, comenzó a ganarse la vida. Estudió dos años en la escuela de diseño de Rhode Island, comenzó a

ganarse la vida diseñando tarjetas de felicitación y, en 1884, se casó con el artista plástico Charles Walter Stetson. La relación con su marido y el nacimiento de su primera hija no sólo marcaron psicológica y emocionalmente a la autora, sino que son la base autobiográfica de su famoso relato *El papel pintado amarillo* (1892).

Tras el nacimiento de su hija Katharine, Charlotte Perkins cayó en una, desde nuestra perspectiva actual, notable depresión post-parto. Sin embargo, se encontraba en una época en la que no se daba importancia a estas dolencias y que estaba marcada por la patologización de las conductas de las mujeres, consideradas nerviosas e histéricas. De hecho, en esta época se dieron numerosos diagnósticos de la denominada histeria femenina, enfermedad que incluía numerosos y diversos síntomas y que, según los médicos, se debía a la tensión que vivían las mujeres en la vida moderna. En este contexto, la autora comenzó un tratamiento médico que la obligaba a permanecer en la cama y le prohibía realizar actividades como leer, escribir, hablar o alimentarse sola. En estas condiciones, la depresión de Perkins se agudizó y la llevó a mostrar comportamientos suicidas, hasta que dejó de seguir las recomendaciones de sus médicos: vivir una vida doméstica y no volver a tocar una pluma, un pincel o un lápiz.

Posteriormente, estos acontecimientos se reflejaron en su relato más famoso, *The Yellow Wallpaper* (1892), traducido al español como *El papel pintado amarillo* o *El empapelado amarillo*. Esta obra cuenta la historia de una mujer que acaba de ser madre y sufre una depresión nerviosa. A causa de esto, se muda junto a su marido a una casa aislada para su recuperación y se le obliga a estar recluida en su cuarto. El relato describe, de manera excepcional, el tormento psicológico que sufre la protagonista a diario y en secreto, ya que comienza a obsesionarse con el papel amarillo y a perder la cabeza progresivamente, hasta ver salir de él a una mujer.

Este relato ha sido considerado una de las obras feministas pioneras en la literatura americana. Esto se explica dado que es una de las primeras obras que reflejan de manera tan clara la situación de sumisión de la mujer a raíz de la patologización de sus procesos emocionales. La protagonista sufre una depresión post-parto, trastorno común en muchas mujeres tras dar a luz y que puede durar unos pocos días o semanas. Sin embargo, en la historia

observamos cómo las figuras de autoridad, siempre masculinas, como el propio marido y doctor, obligan a la mujer a recluirse y la toman como un personaje pasivo cuyas opiniones o sentimientos sobre su propio estado de ánimo no son tenidas en cuenta. De esta manera, se encuentran en el relato numerosas ocasiones, basadas en conversaciones reales del periodo depresivo de la autora, en que el marido ignora o ridiculiza las ideas de su mujer:

1. “En casa aún no están hechas las reparaciones, y no puedo marcharme de la ciudad así como así. Si corriera peligro lo haría, por supuesto, pero la cuestión es que estás mejor, amor mío, aunque tú no te des cuenta. Soy médico, cariño, y sé lo que me digo.” «<http://www.freeditorial.com> »
2. “No me gusta nada el dormitorio. Yo quería uno de la planta baja que daba a la galería, (...) pero John se negó en redondo.” «<http://www.freeditorial.com> »
3. “Dijo que sólo había una ventana, que el espacio no daba para dos camas y que tampoco había ningún otro dormitorio cerca para que se instalara él.” «<http://www.freeditorial.com> »
4. “Es muy atento, muy cariñoso, y casi no me deja dar un paso sin intervenir.” «<http://www.freeditorial.com> ».
5. “¡Qué bueno es John! Me quiere mucho, y no le gusta nada que esté enferma. El otro día intenté hablar con él en serio y contarle las ganas que tengo de que me deje salir y hacer una visita al primo Henry y Julia. Pero dijo que no estaba en condiciones de hacer el viaje, ni de resistirlo una vez ahí; y yo no me defendí demasiado bien, porque antes de acabar ya estaba llorando.” «<http://www.freeditorial.com> ».
6. “Me está costando mucho razonar, supongo que será por los nervios.” «<http://www.freeditorial.com> » .
7. “Supongo que John no habrá estado nervioso en toda su vida. ¡Cómo se ríe de mí por el papel de la pared!” «<http://www.freeditorial.com> »

En estos ejemplos, podemos observar cómo el marido rechaza sistemáticamente las opiniones de la protagonista, que siente cómo va perdiendo la cabeza en esa habitación, pero es ignorada cuando trata de solucionarlo. Además de la elección del dormitorio y el reclutamiento en la casa, el marido y doctor obliga a la protagonista, al igual que ocurrió en la vida de la autora, a dejar de lado todas sus aficiones. De esta manera, el relato está redactado en primera persona, a modo de diario escrito a escondidas del hombre: “Viene John. Tengo que esconder esto. Le irrita que escriba”. Esto, además, nos lleva a reflexionar

sobre la relación de la mujer respecto a la escritura y cómo históricamente se le ha otorgado a las mujeres el papel de cuidadora y ama de casa. Así, la escritura mujeres, como la de la protagonista, es relegada al ámbito privado al igual que ellas:

“Viene la hermana de John. ¡Qué atenta es, y qué bien me trata! Que no me encuentre escribiendo.

Es un ama de casa perfecta y entusiasta, y no aspira a ninguna otra profesión. ¡Estoy convencida de que para ella estoy enferma porque escribo!” «<http://www.freeditorial.com> ».

El hecho de que la narración sea en primera persona y el anonimato de la protagonista facilitan que los lectores y, especialmente las lectoras, se identifiquen con ella, viéndose representadas en la literatura del momento.

Aplicando la perspectiva de género, podemos considerar que existe una relación entre la caracterización específica de los personajes de esta historia y los roles de género y los estereotipos patriarcales definidos por la sociedad. Así, encontramos que la lógica y la capacidad analítica la poseen los varones de la historia, que tutorizan a la protagonista y la tratan de manera paternalista gracias a un principio de autoridad otorgado social y culturalmente. En el lado opuesto, encontramos la subjetividad e irracionalidad que encarna la protagonista.

Este relato ha sido considerado como un trabajo feminista porque muestra, metafóricamente, la represión que provocan los roles sexistas en las mujeres. Esta posición social de las mujeres se representa mediante el confinamiento de la protagonista en una sola habitación, la habitación del papel pintado amarillo, casi a modo de prisión. La protagonista, desde el primer momento, rechaza esa habitación y quiere salir de ella, pero es ignorada reiteradas veces por su marido, la representación de las normas patriarcales que otorgan a las mujeres un encierro mental y simbólico y, en esta ocasión, también físico.

Charlotte Perkins escribió numerosas obras que tratan la cuestión de género. La relación entre la salud mental y la mujer también la abarca en otras ocasiones, como es el caso de *Mujeres y economía: un estudio sobre la relación económica entre hombres y mujeres como factor de la evolución social* (1998). Este es su tratado más conocido y en él analiza el tema de la opresión de la

mujer en el hogar y la necesidad de cambiar sus condiciones y su entorno por el bien de su salud mental. Además, ataca la división tradicional de roles, que para la Perkins son algo totalmente artificial.

La autora no sólo fue una firme defensora de los derechos de las mujeres, sino que su vida fue un ejemplo de sus ideas. Así, se divorció de su marido y se mudó sola por el bien de su salud mental tras el periodo depresivo, a pesar del escándalo social que eso suponía en la época. Además, compartió la custodia de su hija con su padre y su nueva esposa, también amiga de la autora, debido a su opinión, totalmente novedosa, de que el padre tiene derecho a tener igual contacto con sus hijos, ya que el cuidado no debería ser una cuestión únicamente femenina.

En el desarrollo de su vida y su actividad literaria, también se encontró con dificultades a causa de su condición de mujer. Así, su primer trabajo como editora de un seminario publicado por la Pacific Coast Women's Press Association, *The Impress*, duró apenas un año. La publicación de sus cuentos experimentales se vio ocultada por la opinión social sobre el estilo de vida de la escritora, como "madre desnaturalizada y mujer divorciada". Sin embargo, Charlotte Gilman no dejó de trabajar nunca a pesar de los posibles impedimentos y fue, durante 16 años, editora de su propia publicación feminista *The Forerunner* (El precursor), en la que apareció la mayor parte de su obra de ficción. La creación de esta revista buscaba ir contra la corriente dominante y sus medios de carácter sensacionalista. El objetivo de esta publicación era, por tanto, presentar material para "estimular el pensamiento" y "promover el coraje, la impaciencia y la esperanza" (Mujeres para pensar, 2009).

Charlotte Perkins Gilman tuvo bastante popularidad durante su vida, pero tras su muerte a causa de un cáncer de mama en 1935 cayó en el olvido durante varias décadas. No fue hasta la década de los 70, en pleno auge de la segunda ola del feminismo y del desarrollo de los Estudios de Género, que fue redescubierta por grupos feministas que encontraron en sus obras una gran representación de la condición de la mujer en una sociedad patriarcal. Así, una de las obras redescubierta fue *Herland* (1915), traducida al español como *Dellas, un mundo femenino, Matriarcadia o El país de ellas*. Esta novela es una interesante distopía que narra la visita de tres exploradores a un país habitado únicamente por mujeres y donde se vive en completa armonía. Así, el análisis

de esta obra resulta interesante desde una perspectiva de raza porque, si bien resulta totalmente rompedor y novedoso para su época, podemos encontrar otras muestras de prejuicios raciales de la época colonial en que vivió la autora.

En resumen, Charlotte Perkins Gilman fue una escritora multidisciplinar que escribió siempre teniendo lo que hoy consideramos perspectiva de género, ya que refleja y busca criticar el papel de la mujer en la sociedad patriarcal. Durante su vida publicó 186 cuentos en revistas, periódicos y algunos libros de relatos como *Si yo fuera un hombre y otros relatos* (1914), una selección de poesía, numerosas novelas cortas y algunos tratados. Sin embargo, gran parte de la obra de esta autora, como algunos diálogos y dramas que escribió, son inaccesibles porque no se han editado más allá de su publicación en su revista y sólo quedan los originales.

Por otro lado, la escritora ganó gran parte de su fama por su labor como activista social y por el centenar de conferencias que dio por Europa y Estados Unidos y que tratan de cuestiones femeninas, ética, trabajo y derechos humanos, temas y preocupaciones que refleja también en su obra de ficción.

Propuesta de actividades y valores que se trabajan

Con la elección de esta autora introducimos al alumnado en la idea de la perspectiva de género, mostrándoles que existen autoras que, desde hace siglos, tratan la cuestión femenina en sus escritos. En esta propuesta se ha trabajado a partir del análisis de su relato *El papel pintado amarillo* y se han seleccionado una serie de fragmentos. Algunos de los fragmentos más largos y representativos tienen especial interés para comentar en clase y realizar un análisis o fomentar un debate de manera colectiva. Además de los fragmentos seleccionados por su contenido con el tema del género, la obra resulta interesante y pueden extraerse otros fragmentos que permitan trabajar las características más formales del texto o el estilo literario de la autora. Encuentro de especial interés el fragmento en el que la protagonista describe los cambios que sufre el papel de la pared y cómo una mujer sale de él, ya que encuentro que su estilo es un precedente del surrealismo y el alumnado puede buscar en él las características que comparte con esta corriente literaria.

Además, los fragmentos seleccionados tienen suficiente contenido y permiten realizar un comentario personal de texto como el que se pide en la

prueba específica de Literatura Universal en la EBAU. De esta manera, podremos usar las obras de Perkins para preparar al alumnado de cara al segundo curso de Bachillerato y a la posterior prueba de acceso a la Universidad.

Encuentro que una de las maneras más efectivas de tratar la perspectiva de género y la educación en valores en el aula es el razonamiento individual y colectivo y la participación activa del alumnado. De esta manera, es de especial interés hacer que los y las estudiantes reflexionen sobre los textos y sobre la situación de la mujer en la época, así como en la literatura. A continuación, se proponen una serie de preguntas y/o actividades para realizar en clase:

- Busca información sobre la histeria femenina. ¿Por qué se les prohíbe a la autora y su protagonista realizar ninguna actividad? ¿Qué relación puede tener esto con el papel social de la mujer?

Esto nos sirve para trabajar la cuestión de salud mental y la patologización de las condiciones femeninas, así como la sumisión médica y farmacológica a la que se han visto sometidas en numerosas ocasiones a lo largo de la historia. Para contextualizar e ilustrar la idea de la sumisión farmacológica, se pueden proyectar en el aula carteles de la época sobre la medicación para la histeria y analizar los componentes misóginos que se puedan encontrar en ellos.

- ¿En qué intervenciones del relato encuentras paternalismo de un personaje a otro? ¿Por qué crees que ocurre?
- ¿Sabes lo que es hacer *luz de gas* o *gaslighting*? Busca información al respecto.
- ¿Crees que aparece la táctica de la luz de gas en el relato *El papel pintado amarillo*?
- ¿Cuándo se legalizó el divorcio en Estados Unidos? ¿Y en España?
- ¿Qué semejanzas podemos encontrar entre *Mujeres y economía*, de Charlotte Perkins, y *Una habitación propia*, de Virginia Woolf?

Con esta pregunta relacionamos a dos autoras defensoras de los derechos de las mujeres y lleva al alumnado a reflexionar sobre la relación entre dinero, mujer, libertad y salud mental.

- *Herland* es considerada una distopía o una obra de ciencia ficción feminista. ¿Conoces a más mujeres escritoras de ciencia-ficción? Busca información y redacta una breve exposición sobre cada una de ellas.

Ejemplo de actividad: Identifica las diferentes fases y perspectivas que pasa la protagonista a lo largo del relato en relación al papel pintado amarillo. Selecciona un fragmento o intervención que sea representativa de cada uno de los momentos que acercan a la protagonista a la locura.

5.2.3 Rosario Castellanos (1925-1974)

Rosario Castellanos nació en Ciudad de México en 1925, aunque se crió y pasó su vida en la ciudad de Chiapas. Esta autora, una de las primeras escritoras mexicanas reconocidas, cultivó varios géneros, dio conferencias y publicó numerosos artículos periodísticos. Su vida destaca por su gran conciencia y su lucha por los derechos de las mujeres, por lo que en este caso sí podemos hablar de una autora feminista, como ella misma se denomina. En un contexto nacional marcado por la desigualdad social y la elevada tasa de violencia contra las mujeres, Rosario Castellanos dedicó su vida a la escritura para transmitir sus ideas feministas y tratar de aportar su grano de arena en la lucha por la igualdad.

Además, la autora vivió en una zona provinciana donde abundaban los prejuicios raciales y en una época histórica marcada por las desigualdades socioeconómicas, particularmente, por el racismo que seguía sustentado un sistema de esclavitud. De esta manera, encontramos en la obra de Castellanos tanto una perspectiva de género como una perspectiva de raza, indigenista. Su vida literaria comienza en la adolescencia con la creación y publicación de algunos poemas. En este periodo, la autora estudió Filosofía y Letras y entabló relación con personajes relevantes del panorama cultural. Gracias a su esfuerzo académico, Rosario Castellanos obtuvo algunas becas y trabajó como profesora en diversas universidades, tanto hispano como norteamericanas. Además, su labor no se redujo a las aulas y fue promotora del Instituto Chiapaneco de la Cultura y del Instituto Nacional Indigenista.

Respecto a su vida privada, conocemos que la autora se casó y tuvo un hijo tras varios abortos prematuros, que la llevaron a reflexionar, sobre todo en su lírica, sobre ser madre y su papel en la sociedad. Unos años después, se divorció y nunca volvió a casarse.

En todo este tiempo, Rosario Castellanos nunca dejó de escribir y su legado literario está formado por once libros de poemas, dos novelas, tres volúmenes de cuentos, cuatro de ensayos y, perteneciente a su última etapa, una obra de teatro la cual trataremos en este trabajo.

Su obra poética abarca desde 1948 a 1971 y, en este tiempo, la imagen de la mujer y sus reivindicaciones van cambiando. Sin embargo, parece que el verso resulta escaso para transmitir todo lo que la mexicana busca y, en la década de los 50 comienza a escribir obras en prosa, siempre teniendo presente el tema de la mujer.

Finalmente, en 1975 publica su primera y única obra teatral, *El eterno femenino*, donde presenta los mismos temas y preocupaciones que en su lírica y su narrativa, pero con un nuevo código. El lenguaje teatral ofrece una comunicación más compleja y directa entre los protagonistas del proceso comunicativo, y esto es algo que la autora quiere explotar. Castellanos busca crear una obra para toda la población, además de una obra que haga pensar y deje de manifiesto la estructura patriarcal, haciendo conscientes a todos de la situación, especialmente a las mujeres.

En *El eterno femenino* hay varios personajes, la mayoría mujeres. Como acota la autora, bastan siete actores para la representación: 7 mujeres y 3 hombres. Los personajes masculinos siempre toman un mismo papel: el de mantener el *status quo*. Las protagonistas, sin embargo, rechazan los roles establecidos y su posición social mediante su puesta en práctica a partir de la acción dramática. Todas las protagonistas de la obra buscan, en última instancia, descubrirse a sí mismas fuera de los parámetros del sistema convencional, encontrando “otro modo de ser humano y libre” (Castellanos, *El eterno femenino*, 1975, pág. 7).

La obra está dividida en tres actos muy diferentes y el relato de unión es la visita de la protagonista, Lupita, arquetipo de mujer mexicana, a un salón de belleza para prepararse para su boda. El escenario elegido resulta, en sí mismo, simbólico, ya que representa un lugar propio de mujeres y en el que se busca alcanzar un modelo de belleza canónico. En este salón de belleza aparece un tipo que vende un nuevo aparato que hace que las mujeres sueñen mientras se secan el pelo, funcionando en la obra casi a modo de máquina del tiempo.

Además, la justificación para la existencia de este artilugio manifiesta, desde el primer momento, la misoginia que dicta el orden social.

“AGENTE: (...) No se trata de perjudicar los intereses de la iniciativa privada simplificando, disminuyendo o haciendo superfluo el producto que ofrecen. Se trata, en este caso particular, de que mientras dura el secado del pelo —tiempo que no variará— la cliente se divierta. Nuestros expertos hicieron una encuesta: ¿qué hace una mujer reducida a la inercia total durante una hora?

PEINADORA: Se aburre.

DUEÑA: Se duerme.

AGENTE: Contábamos con las dos respuestas y debo confesar que no nos preocupamos demasiado por ellas. Pero cuando se descubrió que el aburrimiento o el sueño eran sólo transitorios y que podían tener otras consecuencias... entonces... entonces fue necesario inventar algo para conjurar el peligro.

PEINADORA: ¿Cuál peligro?

AGENTE: Que las mujeres, sin darse cuenta, se pusieran a pensar. El mismo refrán lo dice: piensa mal y acertarás. El pensamiento es, en sí mismo, un mal. Hay que evitarlo.” (Castellanos, 1975, pág. 28)

Queda de manifiesto el miedo que existe a que la mujer piense y tome conciencia de su situación. Por tanto, esta máquina ofrece un “catálogo de variantes” de sueños que entretengan y alienen a las mujeres. Estas variantes no presentan vivencias oníricas o sueños de algún interés especial, sino que son un ejemplo de los dictados socioeconómicos que condicionan las vidas de las mujeres, ya que pueden soñar “que es la mujer más bonita del mundo; que todos los hombres se enamoran de ella; que todas las mujeres la envidian; que a su marido le suben el sueldo; que no hay alza de precios en los artículos de primera necesidad; que consigue una criada eficiente y barata; que este mes queda

embarazada; que este mes no queda embarazada”, etc. (Castellanos, El eterno femenino, 1975, pág. 35).

A continuación, se representan diversos sueños a modo de breves representaciones independientes, protagonizadas todas por Lupita. Observamos que la obra funcionará a modo de caja china, presentando diversas historias relacionadas entre ellas y distintos niveles de realidad. Estas historias presentan situaciones donde la cuestión de género es definitoria: la obligación de ser madre, el engaño amoroso, los crímenes pasionales, los celos, etc. Aparecen, de esta forma, numerosos fragmentos que reflejan la estructura patriarcal de la sociedad y llevan a la reflexión sobre temas como la virginidad, la honra o la violencia, como es el caso del primer sueño:

LUPITA: No volveré a permitirte que te acerques
nunca, jamás, a mí.

JUAN: ¿Ni siquiera si te obligo?

LUPITA: ¿Serías capaz?

JUAN: Naturalmente. ¿Qué podría impedírmelo?

Tengo la fuerza y tengo el derecho. Además,
tú me juraste obediencia ante un altar.

LUPITA: Juré por ignorancia, por inocencia . . .

Y ahora tú te aprovechas de mi situación. ¡Infame! (Castellanos, El eterno femenino, 1975, pág. 35)

La obra continúa con el segundo acto que aparece, como acota la autora, sin “solución de continuidad” (Castellanos, El eterno femenino, 1975, pág. 70) con los demás. Lupita se encuentra en el escenario principal, el salón, cuando es invadida por la somnolencia y pasa a otro estado de conciencia, a otro nivel de realidad dentro del relato dramático. Se produce así una especie de recorrido en el tiempo, haciendo un repaso de los personajes femeninos históricos clave en la historia de México y de la mujer. De esta manera, se representa simultáneamente una realidad individual, social y nacional al dar voz a estos personajes femeninos: Eva, Sor Juana, la Malinche, Josefa Ortiz de Domínguez, la emperatriz Carlota, Rosario de la Peña y Adelita. Cada personaje es ella misma pero funciona, simultáneamente, como símbolo de la representación histórica de la mujer. El modelo femenino se desmitifica y resignifica, buscando construirse fuera de los parámetros patriarcales que lo han condicionado.

Asimismo, la autora busca reflejar la necesidad de reconstruir historia a partir de la voz de aquellas que han sido silenciada e invisibilizadas. Esto se manifiesta con la presencia de una Eva que se rebela contra Adán y cuestiona las leyes divinas. Así, la primera mujer de la historia conversa con la protagonista sobre la representación teatral que quiere hacer de la verdadera historia, introduciendo así el metateatro en la obra. Además, se hace referencia a los estudios de género y al auge de las teorías y movimientos feministas:

EVA: Eso ha de ser. Porque mi historia no ha dejado de ser interesante. Al contrario. Con esto del *Women's Lib* yo ando como chicle, de boca en boca. Unos me exaltan, otros me maldicen, pero nadie me olvida. En lo que a mí concierne, nunca he estado más en forma que hoy. Es el momento oportuno para... Pero mi mánager es un irresponsable: firma contratos con el primero que pasa y se desentiende por completo de la propaganda. En tales circunstancias es un milagro que tú estés aquí. Un verdadero milagro. (*Pausa que Lupita no sabe cómo romper.*) Desde hace siglos he soñado con alguien a quien contarle la verdadera historia de la pérdida del Paraíso, no esa versión para retrasados mentales que ha usurpado a la verdad. Tal vez tú... ¿Eres curiosa?. (Castellanos, *El eterno femenino*, 1975, pág. 75)

Por otro lado, Sor Juana también hace mención a la necesidad de reconstruir la verdadera historia teniendo en cuenta a las mujeres y superando los estereotipos convencionales:

SOR JUANA: Va a ser difícil. Porque nos hicieron pasar bajo las horcas caudinas de una versión estereotipada y oficial. Y ahora vamos a presentarnos como lo que fuimos. O, por lo menos, como lo que creemos que fuimos. (Castellanos, *El eterno femenino*, 1975, pág. 87)

En este segundo acto, las figuras históricas y la protagonista conversan entre ellas, dando pie a numerosas reflexiones o realizando, directamente, críticas de carácter social. Destaco la crítica de Eva a la religión y su reflexión sobre la posibilidad de que Dios sea una mujer, manifestando el carácter androcentrista del discurso religioso, o la crítica a la maternidad obligatoria: “Lo que le falta a una mujer para ser completa: un hijo” (Castellanos, *El eterno femenino*, 1975, pág. 110).

Por otro lado, es de gran interés la reflexión sobre el amor y su relación con la raza y el colonialismo. Así, se entiende que la visión perjudicial del modelo de amor imperante no tiene relación con la cultura indígena: “el amor, un producto netamente occidental, una invención de los trovadores provenzales y de las castellanas del siglo II europeo” (Castellanos, *El eterno femenino*, 1975, pág. 92). Esto enlaza con las numerosas investigaciones y el debate abierto dentro de los Estudios de Género y la investigación feminista sobre cuál es el origen del patriarcado y si es común en todas las culturas a causa de su organización socioeconómica o, en algunos casos, puede deberse a la herencia colonialista.

Finalmente, el tercer acto inicia con un cortocircuito en el salón de belleza que provoca que fracase el peinado de Lupita. Por esto, la protagonista se prueba pelucas y con cada una de ellas encarna un modelo de mujer de la sociedad actual. Volvemos a encontrar, así, diferentes historias y niveles de realidad representados en la misma obra y, en este acto, de manera casi simultánea.

Frente a los referentes históricos del segundo acto, aparecen aquí mujeres que encarnan los roles de una nueva feminidad que continúa siendo profundamente pesimista: la solterona, la prostituta, la mujer engañada por el marido y la pseudointelectual.

La protagonista encarna y muestra diversos modelos femeninos propios de la época actual. Se da así un paralelismo entre la vida real y la representación teatral a la vez que se cuestionan y desmitifican los roles sociales propios del género femenino. Como Rosario Castellanos afirma en *Mujer que sabe latín*, “lo mismo que el teatro, ninguno de los roles que se nos confían es definitivo” (Castellanos, 1973).

En este último acto, los personajes toman conciencia de la organización social y el papel de la mujer, siendo que Lupita lo defiende y manifiesta la necesidad que tiene el sistema de transmitir los valores tradicionales para seguir en pie:

“LUPITA: Quiero, antes, hacerles
una pregunta: ¿están ustedes al tanto de lo que
ocurre, a ciencia y paciencia de las autoridades?
¿Que nuestras más veneradas tradiciones, nuestros
más caros símbolos, están siendo objeto de mofa
en un teatro capitalino?

SEÑORA 2 (*A su vecina.*): ¿Contra quién hablan,
tú?

LUPITA: Contra la que es el pilar de nuestra
sociedad, contra la que transmite los valores en
que nos sustentamos a las generaciones futuras, contra la que
es el manantial de nuestra fuerza y
nuestra entereza: contra la mujer mexicana.

SEÑORA 3: ¿Cuál mujer?

LUPITA: Yo diría contra la mujer, en abstracto.
Pero el ataque es específico y va dirigido contra
la abnegación de las madres; contra la virtud
de las esposas; contra la castidad de las novias;
es decir, contra nuestros atributos proverbiales,
atributos en los que se fincan nuestras instituciones
más sólidas: la familia, la religión, la patria”. (Castellanos, 1975,
págs. 81-82)

Tras esto, los personajes comienzan a halar de la propia obra teatral y de la autora Rosario Castellanos, en un ejercicio de metaliteratura. Las protagonistas no solo han dado voz para la reconstrucción de una historia predominantemente masculina, sino que han comprobado cuáles son los roles femeninos que les ofrece la sociedad y deciden que es el momento de que la mujer participe, por primera vez, de su propio devenir

“Dije que la mujer *actúa*,
y quiero subrayarlo, porque ahora
se trata de que entremos en acción.” (Castellanos, 1975, pág. 87)

La mujer es un ser humano y no el retrato caricaturesco que la autora plasma en esta farsa que, mediante la hiperbolización, busca realizar una crítica social a los roles impuestos y al tratamiento histórico de la mujer. Para concluir, la dueña del salón de belleza hace una intervención que destaca por su simbolismo dado que, teniendo en cuenta el paralelismo entre las pelucas y los modelos de mujer de la época actual, insta a la protagonista a tomar la decisión que prefiera, de manera autónoma y sin necesidad de acatar lo que se le ofrece, lo ya establecido:

“Si no le gusta
nada de lo que se le ofrece, pues péinese usted
sola como se le dé la regalada gana” (Castellanos, 1975, pág.
195)

El eterno femenino fue la única obra teatral escrita por Rosario Castellanos, y la última de sus obras en publicarse, debido a su prematura muerte. Así, la escritora mexicana falleció en 1974, a los 49 años, a causa de un polémico accidente doméstico en Tel Aviv. La vida de Castellanos se basó en la escritura como método de autoconocimiento y, a la vez, de crítica social. Su obra literaria se fundamenta en un análisis femenino de la realidad de la autora, la situación de la mujer hispanoamericana. Con su análisis de los roles y modelos que la sociedad dispone para las mujeres, busca encontrar la *autenticidad* de la mujer frente a lo socialmente impuesto.

Propuesta de actividades:

En primer lugar, la obra seleccionada de esta autora nos permite la representación o lectura colectiva del texto dramático en el aula, lo que facilita el trabajo de la competencia lingüística y ayuda a que el alumnado supere su posible miedo a hablar en público.

La nacionalidad de la autora es determinante en *El eterno femenino* ya que, además de ser el escenario donde se ambienta, aparecen figuras femeninas relevantes en la historia de México. Esto nos permite hacer una introducción a la vida y las costumbres mexicanas, enseñando otras culturas al alumnado. Además, la presencia de figuras históricas como la Malinche nos permiten relacionar los contenidos con los de otras materias como la Historia de España.

Como con las autoras anteriores, propongo una serie de preguntas que pueden plantearse en el aula para trabajar a Rosario Castellanos y, más concretamente, la obra seleccionada. Además, se busca introducir la perspectiva de género mediante preguntas que lleven a la reflexión y al debate colectivo.

- ¿Sabes qué es la autonominación??? Busca en qué parte de *El eterno femenino* se da este recurso.
- Busca poemas de Rosario Castellanos. Selecciona uno y léelo en clase para tus compañeros y compañeras.
- Si hicieras una versión del *Segundo acto* ambientada en España, ¿qué personajes elegirías? Enumera, al menos, 5 referentes femeninos históricos.

Ejemplo de actividad: En el *Segundo acto* se da voz a 7 figuras femeninas relevantes. ¿Sabes quiénes fueron?

Los alumnos y alumnas deberán formar grupos y seleccionar a una de estas mujeres. Cada grupo deberá buscar información de su figura y realizar una pequeña exposición ante sus compañeros que sirva para contextualizar y les permita entender mejor la obra. Tras las explicaciones, se escogerá a un representante de cada grupo que encarnará a la mujer correspondiente y se realizará en el aula una breve representación teatral del fragmento del *Segundo Acto* que el alumnado haya encontrado más interesante.

6. CONCLUSIONES

A partir de la presente investigación sobre el papel de la mujer en la Literatura Universal y en los libros de texto, se ha logrado llegar a una serie de conclusiones que dan respuesta a los objetivos marcados inicialmente.

Apreciamos que las figuras femeninas aparecen de manera esporádica en los contenidos curriculares. La escasa presencia y relevancia de las mujeres en el discurso educativo no sólo transmite al alumnado unas ideas discriminatorias que fijan al hombre en el foco de la historia literaria, sino que afecta a toda la población y a su construcción de una tradición cultural sesgada, que minimiza o descarta el papel y los logros de las mujeres.

Por otro lado, al ser la etapa escolar un momento clave en la socialización de los seres humanos, esta ausencia de mujeres afecta a las niñas y jóvenes, que crecen sin tener modelos en los que sentirse reflejadas, “se las deja huérfanas de referencias históricas, culturales y sociales” (López-Navajas, 2014). La educación es un elemento fundamental en la construcción de la identidad y podemos observar cómo desde la enseñanza obligatoria se transmite una visión androcéntrica que tiene consecuencias sociales.

Las conclusiones obtenidas en la primera parte de este TFM nos muestran la importancia de plantear un canon de escritoras que pueda llevarse al aula desde los principios de coeducación. Así, la Propuesta Educativa que conforma la segunda parte del trabajo demuestra que es posible la elaboración de un canon de mujeres escritoras ausentes en el currículo convencional.

Asimismo, el análisis de la vida y obra de las tres escritoras seleccionadas va más allá de los propios contenidos literarios e incluye la perspectiva de género y el tratamiento que hicieron las propias autoras de la cuestión femenina, demostrando la relación directa entre género y literatura.

Resulta innegable la necesidad de que los docentes tomen un papel activo para fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje que transmitan una educación en valores, por lo que depende de ellos y ellas la aplicación de propuestas como la aquí planteada. Entendemos que este Proyecto es, por tanto, una aproximación a las posibilidades que ofrece la didáctica de la literatura para la educación en valores.

El trabajo de los valores en materia de igualdad se logra a través de las actividades y, sobre todo, de las posibles reflexiones y debates que puedan surgir en el aula a partir de las cuestiones planteadas en el trabajo o de aquellas que cada docente pueda considerar adecuadas.

De esta manera, queda de manifiesto que el análisis de la problemática de género y la reflexión crítica son las vías para formar a un alumnado que no perpetúe las desigualdades sociales.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*(64), 121-138.
- Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- Arévalo, B., Ayala, Ó., Bravo de la Vega, R., Durán, M., López, A., Martí Daza, C., & Rico, A. (2015). *Literatura universal*. Casals.
- Beauvoir, S. d. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XX.
- Castellanos, R. (1973). *Mujer que sabe latín*. México.
- Castellanos, R. (1975). *El eterno femenino*. México: FCE.
- Cintas Serrano, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Revista Investigación en la Escuela*, 40, 97-106.
- Cobo, R. (1986). Mary Wollstonecraft: un caso de feminismo ilustrado. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 50, 241-252.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*. Los libros de la catarata.
- Contreras, G. (2001). *Sexismo en Educación*. Buenos Aires: Observatorio de Equidad de Género.
- Deacon, P. (1988). Vicente García de la Huerta y el círculo de Montiano: La amistad entre Huerta y Margarita Hickey. *Revista de estudios extremeños*, 44(2), 395-422.
- Fernández, V., Morales, Á., & Sevillano, A. (1998). *Literatura española y universal*. España: McGrawHill.
- Fernández Palop, M., & Caballero García, A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades . *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 201-217.
- García Ruíz, C., Jiménez Martínez, M., & Moreno Baró, C. (2004). Mujeres y currículum: Carmen de Burgos y María Zambrano. (A. U. Sociales, Ed.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, 54.
- Gil Iriarte, M. (1998). El eterno femenino: una reescritura dramática del mito. *Estudios humanísticos. Filología*. , 191-195.
- Gilman, C. P. (1892). *El empapelado amarillo*. Freeditorial. Recuperado el 1 de junio de 2019, de <https://freeditorial.com/es/books/el-tapiz-amarillo/readonline>
- Hawkesworth, M. (1999). Confundir el género (Confounding gender). *Debate feminista*, 10(20), 3-48.
- Heras, J. C. (1998). *Literatura española y universal*. Octaedro.
- Hickey, M. (1989). *Poesías varias sagradas, morales y profanas o amorosas, con dos poemas épicos en honor del capitán general don Pedro Cevallos*. España: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 5 de junio de 2019, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/poesias-varias-sagradas-morales-y->

profanas-o-amorosas-con-dos-poemas-epicos-tomo-primer--0/html/ff16e4e0-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html

- López-Cordón, M. (2005). Condición femenina y razón ilustrada: Josefa Amar y Borbón. *Prensas Universitarias de Zaragoza*.
- López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO, una genealogía de conocimiento ocultada*. España: Ministerio de Educación.
- Martín García, N., & Calvo Monedero, M. (10 de Octubre de 2017). La iniciativa para aumentar la presencia de mujeres en libros de texto llega con controversia. *AmecoPress: Información para la igualdad*. Recuperado el 17 de junio de 2019, de <http://www.amecopress.net/spip.php?article16481>
- Martín, I. M. (2017). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación general de diagnóstico*. España: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Mujeres para pensar. (15 de Septiembre de 2009). *Mujeres para pensar*. Obtenido de <https://mujeresparapensar.com/author/mujeresparapensar/page/15/>
- Oliva, A. (2005). Debates sobre el género. En A. d. Celia Amorós, *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización* (págs. 13-60). Minerva.
- Perkins, C. (1898). *Mujeres y economía: un estudio sobre la relación económica entre hombres y mujeres como factor de la evolución social*. Estados Unidos: Small, Maynard & Company.
- Perkins, C. (1915). *Herland*. Estados Unidos: Pantheon Books.
- Rodríguez, M. (2009). *Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo*. Universidad de Zaragoza: Acciones e investigaciones sociales.
- Rousseau, J.-J. (1973). *Emilio o de la educación*. Fontanella.
- Sanmartín, R., & Urrea, Ó. (2015). *Literatura Universal*. McGrawHill.
- Sáenz, Á. L. (2008). "Como si acaso el alma tuviera sexo". Margarita Hickey: el sexo y la escritura. *Hispanófila*, 52, 53-66.
- Silva-Peña. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 15(35), 163-176.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad, la Coeducación de hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78.
- Sullivan, C. (1997). LAS ESCRITORAS DEL SIGLO XVIII. En I. Zavala, *Breve historia feminista de la literatura española* (Vol. 4, pág. 305). España: Universidad de Puerto Rico.
- Tiana, A. (1999). *La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES*. Clío & Asociados.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. España: Ediciones Morata.

- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, M. A. (2009). Estrategias educativas para evitar la discriminación de género. *Compartim revista de formación del professorat*, 4, 1-4.
- Varela, J. (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza*. Santiago de Compostela: CEDRO-USC.
- Viñao, A. (1988). Alfabetización e Ilustración: difusión y usos de la cultura escrita. *Revista de Educación*, 275-302.
- Wollestonecraft, M. (1787). *Reflexiones sobre la educación de las niñas*. Londres: J. Johnson.
- Wollestonecraft, M. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Boston.
- Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Inglaterra.